



CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALMADA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JEAN PIAGET

Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação

**A Supervisão Pedagógica na Auto Formação dos Professores
do Ensino Primário em Angola - Um estudo de caso**

Victorina Vita Bongo Mateso

2017



CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALMADA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JEAN PIAGET

Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação

**A Supervisão Pedagógica na Auto Formação dos Professores
do Ensino Primário em Angola - Um estudo de caso**

Dissertação apresentada como exigência
parcial para a obtenção do **Grau de Mestre
em Supervisão Pedagógica e Avaliação**
sob a **orientação da Professora Doutora
Maria Augusta das Dores.**

Victorina Vita Bongo Mateso

2017

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação foi realizada por Victorina Vita Bongo Mateso, Aluna do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação, no ano lectivo 2016/2017.

O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- (ii) Qualquer material utilizado para a reprodução deste trabalho não colocam em causa direitos de Prosperidade Intelectual de terceiras entidade ou sujeitos.
- (iii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação neste ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iv) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpri as orientações que lhe foram impostas.
- (v) Foi tomado conhecimento de que este trabalho deve ser submetido em versão digital [no espaço específico criado para o efeito] e que essa versão poderá ser utilizada em actividades de detecção electrónica de plágio, por processo de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

Almada, 29 de Setembro de 2017.

Assinatura

**“ A Supervisão Pedagógica na Auto Formação dos Professores do Ensino Primário em Angola
Um estudo de caso”**

Agradecimentos

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, por **DEUS**, já que Ele colocou pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta. Não posso deixar de agradecer a minha orientadora, **Prof^a Doutora Maria Augusta das Dores**, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

Os meus pais, **Vicky e Vivian**, meu infinito agradecimento. Obrigada pelo amor incondicional.

Os meus queridos Irmãos, **Francisco, Vicky e Vita**, por serem tão importantes na minha vida. Sempre ao meu lado, fazendo acreditar que posso mais que imagino. Obrigada por terem feito do meu sonho o nosso sonho.

Aos meus filhos **Álvaro e Vicky**, que, tiveram paciências quando eu já não tinha, estiveram tão próxima de mim, que foi tão presente no desenvolvimento deste trabalho e que, agora, me inspira a querer ser mais que fui até hoje.

Ao companheiro de luta **Terêncio** meu agradecimento especial, pois, a seu modo, sempre me incentivou, se orgulhou de mim e confiou no meu trabalho.

Obrigada pela confiança.

**“ A Supervisão Pedagógica na Auto Formação dos Professores do Ensino Primário em Angola
Um estudo de caso”**

Resumo

O presente trabalho tem como tema a supervisão pedagógica na autoformação dos professores numa escola do ensino primário em Angola. Realizou-se um estudo de natureza qualitativa e interpretativa. O objetivo deste trabalho foi construir uma estrutura de plano de autoformação a implementar, partindo da realidade da escola, da perceção de professores, direção da escola, encarregados de educação e alunos sobre as áreas de formação que a escola necessita e da disponibilidade real de formadores dentro da própria escola. As questões que orientaram o nosso estudo estiveram diretamente ligadas à suficiente/insuficiente formação a que os professores têm acesso e a sua ligação às necessidades que sentem. Como técnica de recolha de dados foi utilizada a entrevista. Os instrumentos construídos foram o Guião de entrevista e a Grelha de análise das entrevistas. Os dados recolhidos permitiram-nos constatar a insuficiência da formação para as necessidades da escola e identificar temas concretos a tratar e respetivos formadores que nos permitiram construir uma estrutura de plano de auto formação a implementar na escola.

Palavras-chaves: supervisão, trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional

**“ A Supervisão Pedagógica na Auto Formação dos Professores do Ensino Primário em Angola
Um estudo de caso”**

Abstract

The present work has as its theme the pedagogical supervision in the self-training of teachers in a primary school in Angola. A qualitative and interpretative study was carried. The objective of this work was to construct a self-training plan for teachers to be implemented by the school, starting from the reality of the school, the perception of teachers, the direction of the school, parents and students about the training areas that the school needs and the real availability of trainers within the school itself. The starting point for which we needed to respond was directly linked to sufficient / insufficient training that teachers have access to and their connection to the needs they feel. The interview was used as data collection technique. The instruments constructed were the interview guide and the interview analysis grid. The data collected allowed us to verify the insufficiency of the training for the needs of the school and to identify concrete topics to be addressed and their trainers that allowed us to construct a self-training plan to be implemented in the school.

Key-words: supervision, collaborative work, professional development

**“ A Supervisão Pedagógica na Auto Formação dos Professores do Ensino Primário em Angola
Um estudo de caso”**

Índice de Quadros

Quadro nº 1 – Funcionários da Escola	34
Quadro nº 2 – Guião de Entrevista aos Professores	39
Quadro nº 3 – Guião de Entrevista aos Diretores.....	40
Quadro nº 4 - Guião de Entrevista aos Encarregados de educação.....	41
Quadro nº 5 – Guião de Entrevista aos Alunos	41
Quadro nº 6 – Grelha de análise das Entrevistas	42
Quadro nº 7 – Análise de Entrevista A	44
Quadro nº 8 – Análise de Entrevista B	45
Quadro nº 9 – Análise de Entrevista C	46
Quadro nº 10 – Análise de Entrevista D	47
Quadro nº 11 – Análise de Entrevista E	48
Quadro nº 12 – Análise de Entrevista F	49
Quadro nº 13 – Análise de Entrevista G.....	50
Quadro nº 14 – Análise de Entrevista H.....	51
Quadro nº 15 – Análise de Entrevista a Diretora Geral	52
Quadro nº 16 – Análise de Entrevista a Subdiretora Pedagógica	53
Quadro nº 17 – Análise de Entrevista I	54
Quadro nº 18 – Análise de Entrevista II.....	55
Quadro nº 19 – Análise de Entrevista III	56
Quadro nº 20 – Análise de Entrevista 1.....	57
Quadro nº 21 – Análise de Entrevista 2.....	58
Quadro nº 22 – Análise de Entrevista 3.....	59
Quadro nº 23 – Análise de Entrevista 4.....	60
Quadro nº 24 – Análise de Entrevista 5.....	61
Quadro nº 25 – Resultado das Entrevistas	61
Quadro nº 26 - Equipa Gestora do Plano de Autoformação	64
Quadro nº 27 – Estrutura do Plano de Autoformação	65
Quadro nº 28 – Exemplo de um modelo de auto formação possível	69

Índice de Fotos

Foto nº 1 – Alunos no pátio da escola.....	35
Foto nº 2 – Em sala de aula.....	35

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPITULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
1. Supervisão.....	5
2. Trabalho Colaborativo	13
3. Formação de Professores	22
3.1. A problemática da Formação de professores em Angola	25
3.2. O perfil do Professor do Ensino Primário em Angola	27
3.3. Contextualização.....	29
CAPITULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO.....	33
1. Caracterização da População	33
1.1. Caraterização do meio	33
1.2. Caraterização da escola onde se concretizou o estudo	34
2. Metodologia de Investigação	36
2.1. Tipo de estudo	36
2.2. Objectivo de estudo	37
2.3. Questões de investigação.....	37
2.4. Técnica de recolha de dados	37
2.4.1. Entrevista	38
2.5. Instrumentos construídos	39
2.5.1. Guião das entrevistas	39
2.5.2. Grelha de análise das entrevistas	41
CAPITULO 3 – RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS	43
1. Analise das entrevistas.....	43
1.1. Entrevista dos Professores.....	43
1.1.1. Análise da Entrevista A	43
1.1.2. Análise da Entrevista B	44
1.1.3. Análise da Entrevista C	45
1.1.4. Análise da Entrevista D	46
1.1.5. Análise da entrevista E	47
1.1.6. Análise da entrevista F.....	48
1.1.7. Análise da entrevista G	49

1.1.8. Análise da entrevista H	50
1. 2. Análise da entrevista aos Diretores	51
1. 2.1. Análise da entrevista à Diretora Geral	52
1. 2.2. Análise da entrevista à Subdiretora Pedagógica	53
1. 3. Análise das entrevista aos Encarregados de Educação	53
1. 3.1. Análise da entrevista I	54
1. 3.2. Análise da entrevista II	55
1. 3.3. Análise da entrevista III	55
1. 4. Análise das entrevistas aos Alunos	56
1. 4.1. Análise da entrevista 1	57
1. 4.2. Análise da entrevista 2	57
1. 4.3. Análise da entrevista 3	58
1. 4.4. Análise da entrevista 4	59
1. 4.5. Análise da entrevista 5	60
2. Resultados das Entrevistas	61
CAPITULO 4 – ESTRUTURA DO PLANO DE AUTOFORMAÇÃO	63
1. Plano de Autoformação a construir	63
2. Equipa Gestora do Plano de Autoformação	63
3. Estrutura do Plano de Autoformação	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFÊNCIAS: BIBIOGRAFICAS, ELECTRÓNICAS E OUTRAS	71
DOCUMENTOS EM ANEXO	77

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos numa sociedade em constante mudança e para uma melhor prática pedagógica é necessário um processo de formação e de desenvolvimento profissional contínuos, onde o professor deve ser o primeiro a buscar novos conhecimentos e informação, onde a teoria e a prática estejam presentes. Machado (2011, p.10) argumenta que a formação de professores “interliga a teoria e a prática, encara a teoria como conceptualização da prática e desenvolve nos formandos, atuais ou futuros professores, o saber praticar, sabendo que só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que pratica”. Esta formação assume um carácter urgente nas escolas e no desenvolvimento profissional, exigindo do professor empenho neste processo. Neste contexto entendemos a formação de professores como sendo uma visão aprofundada, e reflexiva com o sentido auto crítico voltada também para dentro da comunidade escolar.

Assim sendo, cabe ao professor preocupar-se com o seu desenvolvimento profissional, como argumenta Formosinho (2002, p.22) para um bom “desempenho profissional, o professor tem de estar disponível para uma formação contínua e continuada, desligada de uma lógica de oferta individual, que não seja geradora de práticas, tendencialmente, uniformes”.

A presente pesquisa constitui a dissertação final do Mestrado em Supervisão pedagógica, da Escola Superior de Educação de Almada Instituto Piaget. Na escola onde fizemos o nosso estudo, os professores sentiam-se desmotivados e a formação contínua que a eles chegava estava desajustada das necessidades de formação sentidas e, como eles diziam “era sempre a mesma coisa...”. O individualismo, a falta de diálogo, de orientação e de novos desafios eram realidades presentes que nos preocuparam e que nos levaram à escolha do tema do nosso estudo e à necessidade de intervenção nesta área. Por outro lado, os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado sobre o conceito de Supervisão, fez-nos perceber que levando a escola a escolher e desenvolver a sua formação e introduzindo simultaneamente a supervisão poderia ser uma mais-valia para a formação daqueles professores.

Assim, o tema escolhido para o desenvolvimento do nosso estudo esteve diretamente ligado, não só à formação que os professores daquela escola precisavam, mas também à introdução da Supervisão Pedagógica nesse processo, recorrendo aos recursos humanos existentes na escola.

Nesta perspetiva, ao longo do trabalho teremos presente a supervisão e o trabalho colaborativo. De acordo com Formosinho (2002, p.24) a “supervisão pedagógica influencia no crescimento e desenvolvimento de todos os membros da organização escolar, aumentando a sua capacidade de aprendizagem e o seu potencial de eficácia em tarefas individuais e esforços colaborativo”. Boavida e Ponte (2002) acrescentam que a colaboração profissional parte de um interesse comum e é marcada pela mutualidade, confiança, diálogo e também pela negociação, podendo materializar-se de vários modos. A colaboração é, assim, importante na justa medida em que fornece meios para a resolução dos problemas profissionais, dando aos professores um sentido de maior equilíbrio. É necessário que se desenvolva cultura que valoriza o trabalho em grupo, onde se demonstra um respeito mútuo pelas qualidades profissionais de cada um e valorizam as actividades cooperantes. Freitas e Freitas (2002, p. 50) defendem que “aprendendo juntos” é um dos métodos que mais salienta a filosofia da aprendizagem cooperante. Trindade (2002, p.43) acrescenta ainda que “a aprendizagem em grupo é um método que consiste em promover a aprendizagem colaborativa (...)”.

Neste contexto, o objetivo do nosso estudo será, partindo da realidade da escola e auscultando professores, direção da escola, encarregados de educação e alunos sobre as áreas de formação que a escola necessita e da disponibilidade real de formadores dentro da própria escola, construir a estrutura de um plano de autoformação a implementar.

O nosso estudo será do tipo qualitativo e interpretativo, concretizado num estudo de caso, referenciado numa escola, num processo específico (autoformação), ao longo de um tempo determinado. A técnica de recolha de dados a utilizar será a entrevista. Serão realizadas entrevistas a diferentes atores educativos da escola, tais como: encarregados de educação, estudantes, professores e diretores da escola. Os instrumentos construídos serão guiões de entrevista.

O trabalho desenvolvido é composto por quatro Capítulos. No primeiro capítulo, a Fundamentação Teórica, apresentamos e aclaramos os conceitos, que

resultam do objetivo deste trabalho, apoiados por vários autores. A Fundamentação Teórica reúne três pontos, onde apresentamos os seguintes conceitos: A Supervisão Pedagógica; Trabalho Colaborativo e Formação de Professores.

No segundo capítulo do trabalho, a que chamámos “Estudo Empírico”, caracterizámos o meio e a escola onde se concretizou o nosso estudo e desenvolvemos a metodologia utilizada. Na metodologia indicamos o tipo de estudo, o objetivo do estudo, as questões da investigação, explicando a técnica de recolha de dados utilizada e os instrumentos construídos.

No terceiro capítulo, Recolha e Análise de Dados, procedemos à análise e interpretação das vinte e três entrevistas realizadas, dispondo-as por categorias e analisando-as com base nos conceitos aclarados e fundamentados na Fundamentação Teórica.

No último Capítulo construímos a estrutura do Plano de Autoformação, com base na análise e interpretação dos dados recolhidos.

Nas Considerações finais fazemos reflexões, deixamos recomendações para a implementação do processo de autoformação.

Nas referências bibliográficas, referenciamos todas as fontes consultadas e citadas para a elaboração do trabalho.

Nos anexos colocámos os documentos utilizados na recolha de informação que contribuíram para a investigação.

**“ A Supervisão Pedagógica na Auto Formação dos Professores do Ensino Primário em Angola
Um estudo de caso”**

CAPITULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Supervisão

Na análise do conceito supervisão no primeiro registo e de natureza etimológica como se refere no Site etimológico (2016) temos que recordar que o termo supervisão entrega dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado “Sobre”) e “visio” (com o significado de “visão”), o significado desta interpretação é um “olhar” ou admitindo uma “visão global”. Alarcão e Canha (2013, p.19) também afirmam que “o olhar e a capacidade de visão são elementos fundamentais no processo de acompanhamento supervisoivo”.

Actualmente a supervisão tem sido utilizada em diferentes áreas de actuação, dependendo apenas do domínio específico. Como argumentam Alarcão e Canha (2013, p. 16) a supervisão “utiliza-se numa multiplicidade de campos de actuação. Dai a necessidade que se tem vindo a sentir de especificar o domínio da acção: (...) supervisão de professores, supervisão pedagógica, supervisão clinica, supervisão da formação, supervisão curricular, supervisão institucional ...”. Além do campo de acção, a supervisão também pode ser concretizada sobre objectos diversos. Neste contexto, Gaspar et al (2012, p. 30) afirmam que

(...) a supervisão pode incidir sobre objetos distintos, sendo mais comuns as pessoas, os processos e as organizações e orienta-se seguindo matrizes enquadradas em modelos diferentes. Abarca domínios como a administração, a educação, a saúde e “serviços”, e as operações que realiza por excelência são: observação, orientação e avaliação, podendo apresentar-se em três estruturas diferentes: a supervisão vertical, a supervisão horizontal e a auto supervisão.

Porém, para Alarcão e Canha (2013, p. 19) podemos concretizar “a supervisão segundo duas modalidades: Formativa, estimulando o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas e instituições, e inspectiva ou fiscalizadora, onde se coloca em ênfase o controlo podendo assumir a natureza preventiva e punitiva”.

Vieira (1993, p. 28) define supervisão como a “atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação e de natureza prescritiva”. Assim, a supervisão pode ser entendida

como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, e do interior no sentido de compreender realidade.

Numa visão global a supervisão já assumiu as distintas funções como: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. Este termo surge na era da industrialização como argumenta Lima, (2001) como perspectiva de melhoramento qualitativo e quantitativo da produção com uma conotação sobretudo fiscalizadora. Ainda nesta perspectiva Lewgoy (2010, p. 66) refere que “a supervisão passou a visar mais directamente à capacidade do indivíduo, com vista à produtividade, ou seja, à qualidade e à quantidade da produção”

Neste contexto, vários são os conceitos de supervisão onde pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior como um processo de acompanhamento. Nesta perspectiva, Alarcão e Canha (2013, p. 19) referem-se à supervisão “(...) como um processo de acompanhamento de uma actividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em acções de monitorização em que a avaliação está obviamente presente”.

Andrade (1976) argumenta que a supervisão subdivide-se por dois grandes grupos: Supervisão geral e supervisão escolar. O enfoque deste trabalho é a supervisão escolar, as mudanças que tem ocorrido na escola, ou seja, na educação em si.

A educação atingiu um patamar de complexidade, fomentado pela mudança vertiginosa e radical das estruturas sociais, educativas e científicas do próprio Sistema Educativo e com ela a necessidade de melhoria. Surge agora um novo pensamento sobre as instituições educativas, a reconstrução da profissionalidade docente e a cultura das organizações, que deve ser enquadrado na temática da supervisão.

Pensar na escola como uma organização em desenvolvimento, tem de levar em consideração que estamos numa sociedade em constantes mudanças e nosso dever é estarmos preparados e pensar na educação voltada ao compromisso social de melhoria da comunidade, na formação do cidadão consciente dos seus valores morais e éticos.

A visão atual da supervisão é pois uma ação positiva e democrática destinada a melhorar o ensino, através da formação contínua de todos os participantes da comunidade escolar. Ela visa adaptar-se ao educando e à comunidade, auxiliar o professor nas actividades docentes de maneira a tornar a escola mais eficiente e alcançar os objectivos pré determinados.

Nesta perspectiva, Alarcão (1994, p. 28) clarifica o seu significado de supervisão, contextualiza-o na prática pedagógica e define-o como um "processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e pessoal", isto é, trata-se de um processo que tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor e situa-se no âmbito da orientação da prática pedagógica, na ajuda, na colaboração e na monitorização.

Garcia (1999, p. 153) argumenta que o objetivo da supervisão pedagógica é o desenvolvimento, nos professores, de “(...) competências metacognitivas que lhes permitam, conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes”. Também Alarcão e Tavares (1987, p.37) confirmam que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão”. Porém, Alarcão e Tavares (2003, p.156) alertam que

(...) a supervisão (pedagógica) não deve ser um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos. Mas assumindo-se como um campo de acção e de saber multifacetado, deve saber recorrer a saberes contributivos, após equacionar os problemas que lhe são específicos e, deste modo, criar conhecimento específico. Neste contexto, assume-se como uma plataforma comum de reflexão.

Nesta perspectiva, o professor deve levar a cabo melhorias no seu desenvolvimento profissional, incentivando a partilha, entre pares, de experiências e competências demonstradas ao longo do percurso profissional de cada um. Neste contexto, a supervisão pedagógica emerge dentro das escolas como uma ação dinamizadora de diversas práticas colaborativas do trabalho e adquire, globalmente, um papel de reflexão que leva à aquisição de novos saberes em que, como referem Couvaneiro e Reis (2007) o professor como figura central tem de tomar consciência da espiral de mudanças que implica dominar novos saberes para responder

adequadamente ao processo de ensino/aprendizagem, tomando consciência da espiral de mudanças que implica dominar novos saberes.

Galveias (2008) entende que os professores não devem ser vistos apenas como consumidores de investigação, mas também como criadores de saber acerca da aprendizagem e do ensino. Os supervisores devem ver-se a si mesmos não como meros críticos do desempenho profissional, mas antes como cooperantes com os professores no esforço de compreender problemas, questões e dilemas que são inerentes ao processo de aprender e de ensinar.

A supervisão será então uma relação mútua e dinâmica que encoraja e facilita o desenvolvimento do formador e do formando, ampliando os conhecimentos e a autonomia profissional, e tornando-os profissionais ativos e autónomos. Em todo este processo, o supervisor e o supervisionado são igualmente responsáveis pelas tarefas em que estão envolvidos.

O professor como supervisor precisa de se inteirar do contexto educacional em que vai actuar, precisa de conhecer o desenvolvimento dos seus supervisionados nos seus múltiplos aspetos (afetivo, cognitivo, social) e, acima de tudo, refletir criticamente sobre o seu papel como supervisor.

E possível desenvolver um tipo de supervisão que se instaure e se prolongue de um relacionamento profissional a um relacionamento humano, e vá para além das circunstâncias da relação formativa, abrindo a possibilidade de conhecimento através de um bom clima relacional. Como afirma Sá-Chaves (2000, p. 127)

(...) a supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que compete e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação desejo e à possibilidade /impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio dever”.

Para Alarcão e Tavares (1987) o supervisor é aquele que cria junto do professor um espírito de investigação-ação, refletindo e analisando com o supervisionado o trabalho na ação, num ambiente positivo que pode desencadear novas competências pessoais e profissionais. O supervisor é o conciliador que coloca suportes no processo de crescimento e desenvolvimento profissional; ajudando a criar redes de recursos, de comunicação e de apoio; conforme as necessidades que

surgem. É também importante que saiba o momento de se retirar, evitando criar dependências, para que o indivíduo ou o grupo funcionem autonomamente.

Ainda sobre esta temática Alarcão e Tavares (1987, p. 65) acrescentam que a função do supervisor é “ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais”. O supervisor e o professor são dinamizadores de um processo conjunto e continuam a desenvolver-se e a aprender num processo de informação - reflexão - ação - reflexão.

Neste contexto Perrenoud (2002, p. 57) defende que a “prática reflexiva é uma condição necessária para enfrentar a complexidade que caracteriza a escola na atualidade, tendo em conta que permite transformar o mal-estar, a revolta ou o desânimo em problemas a ponderar e eventualmente a solucionar”. Para isso é necessário dar mais atenção às funções da supervisão, pois ajudam a clarificar exatamente como se deverá atuar. Segundo Garmston et al (2002) a supervisão tem três funções principais: a prática melhorada, o desenvolvimento da aprendizagem individual e a capacidade de promover a auto renovação da organização.

A prática melhorada, pode ser o reflexo da motivação dos professores para a mudança, quer a nível do saber do professor no âmbito do seu estilo pessoal, quer a nível da sua prática global e ainda na prática do ensino em geral.

No desenvolvimento da aprendizagem individual a supervisão deve permitir que o formando descreva os seus problemas e, em colaboração, reflita sobre eles e encontre a saída para os mesmos. Neste contexto o supervisor será um desafiador da capacidade de pensamento do professor, um guia, contribuindo de certa forma para a sua autonomia.

A capacidade de promover a auto renovação da organização é uma função que, em contexto de formação prática, desafia a competência, os conhecimentos e as atitudes desenvolvidas pelos professores, em que o supervisor promove um ambiente de trabalho reflexivo de forma a contribuir para um melhor desenvolvimento de toda a organização.

Porem, Vieira (1993, p. 60) “(...) confere ao supervisor o papel dominante, na tomada de decisões, sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando”. O mesmo autor ao falar do supervisor reflexivo indica como funções a desenvolver, numa perspectiva colaborativa: Informar, Questionar, Sugerir, Encorajar e Avaliar.

Mas, sobre esta temática Alarcão e Tavares (2003, p. 151) consideram ingénua a definição à priori de competências exatas para o supervisor, já que estamos em constante evolução e a escola também acompanha essa transformação referindo que é “(...) impossível definir-se com precisão as competências exatas dos profissionais, nomeadamente dos profissionais do humano e da educação como é o caso dos supervisores (...)”.

Para Alves (2013) a atitude do supervisor deve ser proactiva deve levar em consideração a comunidade escolar e as pessoas que ira supervisionar. Para tal, deve:

- Sensibilizar toda a comunidade escolar para um desempenho confiante, democrático, construtivo e consciente;
- Desenvolver ações com base no processo pedagógico em que estão empenhados;
- Facilitar e liderar a comunidade escolar;
- Estimular e direccionar o trabalho docente,
- Melhorar a sua atuação enquanto profissional;
- Contribuir para a formação de professores, articulando a teoria e a prática;

Assim sendo o supervisor é considerado como um agente de formação que supervisiona o outro, tendo sempre presente a relação entre o supervisor e o formando, esta relação é formativa e de colaboração. Existem vários modelos que permitem fazer uma leitura da realidade prática da supervisão, sendo que, todos eles, realçam premissas que se complementam e facilitam a construção de caminhos próprios. Alarcão e Tavares (2003), referenciam alguns modelos de supervisão pedagógica tais como: Imitação artesanal, Aprendizagem pela descoberta guiada, Behaviorista, Clínico, Psicopedagógico, Pessoalista, Reflexivo, Ecologico e Dialogo.

A imitação artesanal – trata-se de uma forma de supervisão em que se aprende imitando o professor como um modelo único de saber, perpetuando, assim, as suas práticas, métodos e estratégias

Na aprendizagem pela descoberta guiada pretende-se que o aluno estagiário aprenda pela sua própria experiência: observando, intuindo, refletindo e reformulando., conferindo-lhe, como referem Alarcão e Tavares (2003, p. 21) “(...) um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem (...)”. Porém estes autores identificam neste modelo a dificuldade na articulação entre a vertente prática e a aprendizagem teórica, já que os alunos

estagiários não podem intervir sem anteriormente terem passado por uma fase de observação junto de professores mais experientes e também de profunda investigação teórica para fundamentar a sua prática pedagógica.

O modelo behaviorista de supervisão assenta numa estrutura baseada na análise de situações de micro-ensino, tendo por base a observação e simulação de imitação de situações reais, falhando igualmente no enquadramento teórico. Assim, Alarcão e Tavares (2003) alertam-nos ainda para o facto de, com este cenário, se atribuir maior importância à forma como se ensina e não ao conteúdo que é transmitido ao ensinar.

Com o modelo clínico o aluno estagiário será a figura central da sua própria aprendizagem, demasiado individualista, conduzindo assim o supervisor a um papel de acompanhamento, ajuda e análise conjunta. Alarcão e Tavares (2003, p. 24) argumentam que, para sanar as limitações deste modelo é necessário que durante

(...) este processo haja uma implementação de um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre estes e os seus colegas; mas implica também uma actividade continuada que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise.

No cenário psicopedagógico, o objetivo principal da supervisão deve ser, segundo Stones (citado por Alarcão e Tavares, 2003), ensinar os professores a ensinar. Desta forma, procura-se entender as relações que se estabelecem entre supervisor e aluno estagiário no processo de ensino/aprendizagem, da mesma forma que procura entender as relações intrínsecas ao processo de ensino aprendizagem entre o aluno estagiário e os seus alunos. Este modelo pressupõe três etapas na sua implementação: Preparação da aula com o aluno estagiário - planificação e interação; Discussão da aula – reflexão, planificação e interação; Avaliação do ciclo de supervisão.

Para a construção do modelo pessoalista de supervisão torna-se indispensável a colaboração de investigadores de áreas importantes no desenvolvimento pessoal e social do aluno estagiário, tais como a filosofia, a antropologia, a psicanálise e de todas as psicologias.

O modelo reflexivo, segundo Alarcão e Tavares (2003, p.24) é um processo formativo que

(...) combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender

a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematização pela reflexão.

Este modelo de supervisão procura que o aluno estagiário, além da aquisição de conhecimentos, seja capaz de transformar esses conhecimentos em acção e reflecta nessa mesma acção enquanto ela decorre. Aqui, o supervisor ajuda o aluno estagiário a compreender e saber agir perante as situações.

O modelo ecológico procura associar o desenvolvimento pessoal do aluno estagiário com noções teóricas do processo de socialização. Alarcão e Tavares (2003, p.37) alegam que neste cenário, a supervisão

(...) assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional.

Também para Formosinho (2002) o modelo ecológico de supervisão baseia-se em três pontos de partida: o reconhecimento dos contextos profissionalizantes, a atribuição de importância às interacções e comunicação entre esses contextos e o reconhecimento da influência de outros contextos culturais e sociais mais abrangentes.

O modelo dialógico, favorece a verbalização do pensamento reflexivo e segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 40), baseia-se em pilares de outros modelos, considerando que a novidade trazida por este modelo

(...) consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão.

Ao longo dos anos e num processo evolutivo do próprio conceito de supervisão pedagógica encontramos um conjunto de possíveis cenários com moldes diferentes, mas todos eles são momentos de ensino/aprendizagem. Nesta perspectiva, tal como referem Alarcão e Tavares (2003) o sucesso da supervisão pedagógica passa pela coexistência de uma participação livre, ausência de avaliação de pares, apoios para a realização de tarefas e actividades e horários compatíveis.

2. Trabalho Colaborativo

Atualmente o desenvolvimento profissional contínuo constitui uma meta inquestionável pela sociedade. Para isso é necessário que abandonemos o individualismo, valorizemos a partilha e o diálogo participativo. Nesta perspetiva, a colaboração pode proporcionar um espaço de reflexão coletiva, onde o diálogo colegial e construtivo será um factor necessário para o desenvolvimento profissional dos professores. Porém, parece não existir uma tradição de colaboração que leve os professores, espontaneamente, a reunirem-se de forma a abordar e a procurar resolver os problemas próprios da sua actividade profissional quotidiana.

Sobre esta temática, Hargreaves (1998, p. 209) refere que a colaboração constitui uma “(...) estratégia particularmente frutuosa de fomento do desenvolvimento profissional (...)”. Também Alarcão e Canha (2013, p. 43) argumentam que

(...) a colaboração é um instrumento para o desenvolvimento; também implica um processo de realização que se envolve varias pessoas, exigindo um certo teor de acertos do pensamento, negociação de objectivos, partilha de responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes; também assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiencia de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento.

Porém, Roldão (2007, p. 27) sublinha que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”. Esta autora realça ainda que, para que exista verdadeiramente um trabalho colaborativo, os professores têm que se organizar estrategicamente na orientação das suas tarefas e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo para que consigam sucesso nas aprendizagens pretendidas. Aqui há que valorizar as potencialidades de todos os participantes e aumentar o conhecimento de cada um, através da inclusão de elementos provenientes da interação com todos.

Sobre o conceito de colaboração, Boavida e Ponte (2002, p. 46) acrescentam que existe uma relação entre *colaboração* e *cooperação* a partir da análise

etimológica dos termos *laborare* (trabalhar) e *operare* (operar), que estão na origem de colaborar e cooperar e referem que enquanto “operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida”, já “trabalhar é desenvolver actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se”.

O trabalho colaborativo pressupõe, necessariamente, a existência de um objetivo comum, bem como a definição do trabalho comum. Assim sendo, não é fácil a implementação da colaboração nos vários níveis de grupo da escola, pois existem diversos factores que condicionam a realização de uma verdadeira colaboração. Neste contexto, Correia (2007, p. 144-145) mostra nos que, no geral, na educação impera

(...) o cenário “individualista” que é assumido pela generalidade dos professores, ou como mecanismo de defesa contra as incertezas, as inseguranças e as contradições, ou como resultado de constrangimentos organizacionais, como a organização do tempo e do espaço, as pressões do ambiente de trabalho ou o ritualismo e a lógica burocrática das reuniões de trabalho.

Neste seguimento de ideias, Alarcão (2000), refere que, tal como em outras áreas profissionais, “o agir profissional do professor” tem de, obrigatoriamente, deixar para trás o individualismo que lhe é tão característico, acreditando-se como parte ativa de um todo a que pertence.

Mas, Fullan e Hargreaves, (2001) acrescentam que na prática de um trabalho colaborativo não é fácil e sua implementação, uma vez que, as colaborações, pela sua fragilidade na busca de equilíbrios, não são fáceis de criar e de manter, o que potencia resistências. Mas, para Roldão (2007, p. 25), a resistência ao trabalho colaborativo deve-se a fatores “organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais, cuja desmontagem é necessária para se transformar o paradigma de trabalho individual em favor de uma colegialidade autêntica e mais eficaz”.

Boavida e Ponte (2002) argumentam que torna-se necessário que as pessoas envolvidas revelem abertura no modo como se relacionam uns com os outros, se responsabilizem mutuamente pelo desenvolvimento do trabalho a que se propõem, construam soluções para os problemas respeitando as diferenças e particularidades de cada um.

Neste contexto, os autores acima citados, consideram que, à semelhança do que já tinha acontecido noutros setores da sociedade, na educação, e no que diz respeito

ao trabalho docente, a colaboração tem-se vindo a afirmar como uma importante estratégia de trabalho, que conduz a melhorias significativas nas práticas docentes.

Roldão (2007, p. 27) argumenta que “para que exista, verdadeiramente, um trabalho colaborativo, os docentes têm que estabelecer um plano estratégico e criar, estrategicamente, a finalidade que orienta as suas tarefas e organizar”, adequadamente, todos os dispositivos dentro do grupo para que permitam:

(i) Alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas);

(ii) Ativar, o mais possível, as diferentes potencialidades de todos os participantes (...) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns;

(iii) Ampliar o conhecimento construído por cada um, pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.

Assim Boavida e Pontes (2002, p. 7) descrevem três pontos chaves para o trabalho coletivo: a confiança, o diálogo e a negociação, sendo que a confiança é

(...) fundamental para que os participantes se sintam à vontade em questionar abertamente as ideias, valores e ações dos outros, respeitando-os e sabendo, igualmente, que o seu trabalho e os seus valores são respeitados. A confiança está mutuamente associada à disponibilidade para ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de presença ao grupo. Sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprio, não há colaboração.

O segundo ponto-chave é o diálogo, que para Alarcão (2000) é através dele que é possível trabalhar em equipa. O diálogo permite o confronto de ideias, possibilitando através da partilha de diferentes visões construir um novo conhecimento.

Sobre a negociação, na opinião de Boavida e Ponte (2002) ela é indispensável, entre todos os intervenientes, num processo de colaboração, quer na forma como estes se relacionam, quer no constituir dos objetivos do trabalho, nas estratégias encontradas no seu desenvolvimento, nas prioridades a estabelecer, ou mesmo na designação dos conceitos.

A prática colaborativa, apesar dos efeitos positivos comprovados, não deixa de apresentar problemas e alguns deles muito importantes. As pessoas podem colaborar, fazendo coisas positivas ou negativas, ou até não fazendo nada. Elas podem colaborar,

simplesmente por colaborar. A “colegialidade artificial”, a colegialidade imposta por outrem, pode desviar os docentes de actividades válidas com os alunos.

O trabalho colaborativo, deverá constituir uma mais-valia para a aprendizagem, em vários domínios, por diversas razões, provenientes de outros tantos campos teóricos. O trabalho colaborativo, sendo uma estratégia eficiente para o enfrentamento das grandes dificuldades, pode apresentar grandes dificuldades provenientes da natureza da colaboração.

Boavida e Ponte (2002) explicam que existem quatro dificuldades do trabalho colaborativo: a imprevisibilidade, as diferenças, a gestão dos custos e benefícios e a acomodação. A imprevisibilidade diz respeito à dificuldade de planear o trabalho, por se um processo ativo e versátil. Quanto às diferenças, o trabalho colaborativo exige dos pares disciplina. A gestão dos custos e benefícios necessita de consensos. Por fim, é essencial afastar atitudes condescendentes e conformistas que podem arrastar o grupo para a acomodação.

Para a superação destas dificuldades é necessário um clima de confiança que permita aos participantes trabalharem com respeito mútuo, valorizando as contribuições de cada um e ter presente o sentimento de pertença do grupo em que todos dão e recebem de todos.

Compreendemos que o trabalho colaborativo não o seria se implicasse apenas uma divisão de tarefas, em que cada um cumprisse a sua parte, ficando-se por aí, mas tendo como horizonte uma mudança educativa. Ele é sim um estado em que os vários colaboradores fazem um esforço simultâneo para discutir a mesma questão ou resolver o mesmo problema. Hargreaves et al (2002, p.153) defendem que o primeiro passo necessário à mudança educativa consiste em apoiar os professores em todo o processo, “ajudando-os a desenvolver e a implementar transformações importantes”.

Podemos entender que há vários tipos de colaboração, nas bibliografias não existe um consenso, mas podemos entender que para cada objectivo haja um tipo de colaboração associado ao mesmo. Das distinções existentes temos a visão de Day (2001) em que agrupa a colaboração em três categorias: parcerias associadas à supervisão, à formação contínua e à investigação.

A colaboração pode acontecer de formas diferentes de acordo com os objetivos e condições das atividades. Diante disso Brna (1998) (traduzido por Diaz), no artigo “Modelos de Colaboração”, discute o tema tanto como processo, quanto como

estado, e questiona se até que ponto a divisão de trabalho pode ser parte da colaboração. Em sintetizar as ideias de Brna nos mostram que podemos organizar gradações ou níveis de colaboração, tendo em vista que as propostas de aprendizagem colaborativas podem ter diferentes formas e modelos. A partir dessa constatação, apresentam seis formas de colaboração:

- 1) Divisão de trabalho: o trabalho é dividido em tarefas e cada membro do grupo fica responsável por uma delas;
- 2) Estado de colaboração: há momentos de trabalho individual e momentos de trabalho em grupo;
- 3) Colaboração como propósito final: o trabalho tem como objetivo o aprender a colaborar;
- 4) Colaboração como meio: o objetivo do trabalho é aprender algo a partir de ações colaborativas;
- 5) Colaboração formal: os membros do grupo comprometem-se e firmam acordo para realizar o trabalho colaborativo;
- 6) Colaboração informal: a colaboração surge espontaneamente.

Na concepção de Pereira et. al (2004, p.77) na prática podem existir várias formas de colaboração distintas, quer do ponto de vista de natureza, quer do grau de interdependência e de correspondência que geram entre os professores. Podemos caracterizar outras formas de colaboração, de acordo com os estudos destes autores, como:

A planificação em colaboração, O treino com pares, O diálogo profissional, A investigação-ação em colaboração, As reuniões, A conversa informal sobre os alunos na sala dos professores, As atitudes informais de convívio, A ajuda entre colegas, Os conselhos relativos a determinação acções educativas.

Mas também o trabalho colaborativo pode ser traduzido por várias modalidades, nomeadamente o trabalho em equipa, que se pode traduzir em planificação em conjunto, em diálogo profissional em reuniões.

Hoje em dia, a colaboração é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e de produtividade por parte das empresas e das outras organizações em geral. A colaboração profissional de professores é um conceito multifacetado, assumindo naturezas e formas diversas.

Segundo Fiorentini (2010, p.59) para que a escola possa ser vista como um espaço de formação é necessário o desenvolvimento de projetos ancorados nas reais necessidades dos seus atores. Considerando-se a escola como espaço de colaboração e o professor como um dos agentes desse processo, emerge a figura do gestor como catalisador dessas ações e transformações, e principalmente, a manifestação de “respeito aos saberes conceituais e experienciais que cada professor traz (...) bem como em relação às suas dificuldades e possíveis falhas (...) e encontrar colaborativamente soluções para os problemas”.

Sarmiento (1994, p. 106) salienta que “a cultura organizacional das escolas constrói-se num processo constante de negociação entre os autores, em função da influência social que sobre eles exerce e das relações que se estabelecem entre si.

Fullan e Hargreaves (2000, p. 71), ao estudarem as características que as culturas de trabalho conjunto podem adquirir nas escolas, apontam que “a simples existência de colaboração não dever ser confundida com a consumação de uma *cultura* de colaboração”. Eles descrevem formas alternativas de colaboração que, apesar de envolverem trabalho conjunto, não constituem culturas colaborativas por apresentarem subgrupos em disputa, ações conjuntas apenas ocasionais ou ações reguladas de maneira diretiva pela direção das instituições.

Fullan e Hargreaves (2000) advertem que a cultura da colaboração não pode ser confundida com a simples existência da colaboração e as categoriza do seu trabalho como a balcanização onde os professores se unem a determinados grupos com características e objetivos comuns podem ser competitivos; confortável que é caracterizada pelo imediatismo costuma assumir formas limitadas oferecendo conselhos; colegiada Programada onde os gestores buscam formas de colegiadas que possam controlar (colegiada arquitetado) por meio de “procedimentos burocráticos formais e específicos para aumentar a atenção dispensada ao planeamento em conjunto pelos professores.

Vygotsky (1988) também vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas

(processos interpsicológicos). Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas.

Para Roldão (2007, p. 26) o trabalho colaborativo, deverá constituir uma mais-valia para a aprendizagem, em vários domínios, por diversas razões, provenientes de outros tantos campos teóricos. Argumenta ainda estes campos teórico são:

- (i) Teoria da motivação – o campo da Psicologia fornece bases para considerar que o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, (...) são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão;
- (ii) Teorias das organizações – (...), destacam a importância de fatores como a liderança e, a competência colaborativa dos atores, a sua habilidade e disposição para intervir em grupo e assumir papéis diversos.
- (iii) Campo teórico - ligado ao estudo sociológico da profissionalidade e das profissões, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer do plano da realização cooperada das tarefas profissionais.

A partir dessa relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky elaborou um constructo teórico conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal, doravante ZDP. O autor compreendia que as crianças iniciam o seu aprendizado antes mesmo de frequentarem a escola. Os conhecimentos espontâneos adquiridos fora da escola são os conceitos cotidianos. Já os conceitos científicos são aqueles adquiridos no processo de escolarização dos indivíduos.

Rego (2005, p. 60) “os conceitos científicos são sistematizados e possuem uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado”.

Dessa forma, para explicitar o conceito de ZDP, Vygotsky determina dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é o chamado *nível de desenvolvimento real*, porque corresponde a funções mentais que já foram desenvolvidas e completadas pelo indivíduo. Como resultado das conquistas deste nível, é possível identificar atitudes autônomas realizadas sem a intervenção de outros. Já o outro nível é o chamado *nível de desenvolvimento proximal ou potencial*. Nele o indivíduo torna-se capaz de realizar tarefas por meio da colaboração com os outros elementos mais desenvolvidos de seu grupo social. Segundo Vygotsky (1988, p. 113)

(...) a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também

daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.

Diante desta conceção das relações entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky aponta para a construção de ações que permitam ao professor criar espaços para a negociação e mediação com pares mais desenvolvidos, de forma a ocorrer a internalização de novos conceitos. Também, o exercício intelectual de assimilar formas mais elevadas e desenvolvidas expõe o aprendiz a um processo deliberado e consciente de aprendizagem.

Caetano (2003, p. 20) argumentam que

(...) o trabalho colaborativo permite “o desenvolvimento do pensamento complexo e competências cognitivas de pensamento crítico e metafórico, aplicação de aprendizagem, memória a longo prazo, estratégias cognitivas de resolução de problemas, de conservação, desenvolvimento de “skills¹” sociais de negociação e comunicação, resolução de problemas e de conflitos, “feedback”, ajustamento psicológico, interdependência, “skills” necessários às mudanças de grupo e da organização.”

O mesmo autor (p. 43-44) identifica e defendem quatro níveis de “skills” e segundo ele, será mais fácil o aprofundamento de determinados “skills”, se estes tiverem sido aprendidos a um nível diferente:

(...) de formação: relativo à organização do grupo e às regras mínimas para a atuação dos seus elementos; De funcionamento: relativos à gestão do grupo, de modo a que este realize as suas tarefas e, ao mesmo tempo, mantenha boas relações interpessoais entre os membros; De formulação: de ideias e de análise dos recursos conducentes a mais elevados níveis de raciocínio e de retenção do que se está a aprender; De fermentação: de ideias que permitam a reconceptualização dos materiais estudados, estabelecendo conflitos intelectuais, clarificando as justificações das conclusões.

Como podemos perceber o individualismo e a colaboração/cooperação aparecem como um desses conceitos, que verificamos primeiro é característica dominante da cultura docente e o segundo, é uma cultura ou um comportamento subjacente às novas políticas e educativas e, também, possibilita-nos problematizar as intenções e os objetivos do trabalho em grupo dos professores e temos as soluções dos problemas educativos.

¹ Tradução Dicionário de Inglês – Português (Habilidades, Competências, Aptidão, Qualificação)

A maior parte dos professores reconhece saber muito pouco sobre o que os colegas fazem nas suas aulas, pelo facto de nunca terem observado, e que as questões de carácter mais especificamente pedagógica são deixadas á espera de liberdade privada de cada professor.

E necessário que as escolas implantem as culturas colaborativas, para que haja maior empenha, dedicação e responsabilidade colectiva. Grande parte do trabalho colectivo consiste em encontros informais, quase insignificantes, breves mas frequentes como refere Hargreaves (1998): Espontâneas, Voluntarias, Orientadas param o desenvolvimento, Difundidas no tempo e no espaço, Imprevisíveis.

São muitos os aspectos críticos no desenvolvimento de um projecto de investigação colaborativa, desde a negociação do objectivo do projecto, a determinação do caminho a percorrer, a definição do conhecimento necessário para encontrar as soluções pretendidas, a criação e manutenção de relações de confiança entre os membros da equipa, o reconhecimento de impasses, a necessidade de novas respostas em função da mudança das condições em que o trabalho se realiza, etc. Vale a pena, por isso, registar aqui algumas das características que tornam este tipo de trabalho particularmente vulnerável.

Em primeiro lugar, a colaboração é marcada pela *imprevisibilidade*. Uma investigação colaborativa não pode ser planificada ao pormenor, do princípio ao fim. É um processo dinâmico, criativo, mutável, onde por diversas vezes é preciso parar para pensar e, se necessário, reajustar o rumo. Estes reajustamentos de rumo podem requerer modificações nos papéis dos participantes, que têm, muitas vezes, de ser re-negociados durante o desenvolvimento do projecto.

Em segundo lugar, é preciso saber *gerir a diferença*. A concretização dos objectivos do trabalho em colaboração requer uma disciplina no cumprimento das tarefas e um compromisso em dar grande atenção às necessidades comuns. No entanto, os diversos participantes têm, naturalmente, objectivos pessoais próprios, prioridades diferentes e entendimentos distintos e, por vezes, contraditórios acerca de muitas coisas. É preciso, por isso, que o projecto seja capaz de instituir uma cultura em que estes aspectos sejam devidamente atendidos.

Em terceiro lugar, é preciso saber *gerir os custos e benefícios*. Um dos problemas com que se defrontam muitos projectos é a desigualdade entre os custos e os benefícios que desses projectos retiram os diversos participantes. Isso pode

acontecer por várias razões: porque, por vezes, estes participantes estão associados a diferentes instituições que definem, para eles, papéis e responsabilidades muito diversas que são negligenciadas na negociação do processo colaborativo; porque se adoptam conceptualizações de colaboração que introduzem desequilíbrios fortes na partilha do trabalho relacionado com o desenvolvimento do projecto; porque existem, à partida, diferenças significativas de estatuto que marcam este desenvolvimento (promotores/recrutados, universitários/professores, elementos experientes/elementos novatos) e que não chegam a ser bem resolvidas, nem na fase inicial do projecto, nem nas fases subsequentes.

Em quarto lugar, é preciso estar atento em relação à auto-satisfação confortável e complacente e ao conformismo. A colaboração não serve só para as boas causas.

É por isso que a colaboração não é um valor em si mesma, mas um meio que é possível e desejável utilizar para ajudar a resolver problemas concretos e reais. Neste contexto de colaboração, torna-se visível a articulação entre os processos de melhoria da escola e a formação e o desenvolvimento profissional dos professores.

3. Formação de Professores

A sociedade de hoje está em constante mudança, sejam nos avanços tecnológicos, nos meios de informação e comunicação, nas relações com os outros. Assim sendo, exige do professor um posicionamento e a busca de atitudes que respondam aos desafios do que se tem chamado a Sociedade do Conhecimento.

Segundo Perrenoud (2001) a era do conhecimento é uma época de sucessivas mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência nos espaços escolares.

Nesta perspectiva Nóvoa (2007) refere que a aprendizagem do professor não deve ser vista como uma obrigação, mas sim como um direito e necessidade de alguém que pretende manter-se atualizado e ativo na sua própria formação. Assim sendo, o conhecimento constituiu hoje a principal vantagem competitiva das sociedades modernas, ou seja, o saber possui hoje um valor económico e social vital para o desenvolvimento de uma nação.

Já no entender de Morgado (2005, p. 23), aos professores passa a ser exigido aquilo a que este autor designa de novo *profissionalismo*. “ (...) Uma modificação profunda do seu pensamento educativo e uma ruptura decidida com determinadas

rotinas instaladas (...). É pedido ao professor que assumam um número cada vez maior de responsabilidades e que exerçam outras funções na escola. É necessário que estes profissionais se empenhem no desenvolvimento de capacidades individuais e colectivas, encarando os alunos como a principal razão de ser da sua profissão e da escola.

Nóvoa (2002, p. 37), ainda “concede aos professores um novo papel de tripla dimensão: pedagógica, científica e institucional”. Complementa que estas três dimensões com as características que o professor possui, devem culminar nos seguintes resultados, como “deter os meios de controlo sobre o seu próprio trabalho no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autónoma na organização escolar”.

Cabe ao professor preocupar-se com o seu desenvolvimento profissional. Segundo Silva (2010, p. 11), o conceito de desenvolvimento “remete para uma perspectiva multi e transdisciplinar que se constrói na intersecção das dimensões biológica, psicológica, social, económica, cultural e técnico-científica”. Esta definição aponta para a complexidade e diversidade de dimensões inerentes ao próprio conceito, pois “delinear um conceito perfeitamente nítido, capaz de envolver todas as dimensões implicadas nesta noção, mostra-se uma tarefa cuja complexidade demanda um recurso a todas essas áreas do conhecimento”.

Day (2001), complementa que o desenvolvimento profissional do professor, é um processo que engloba todas as suas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) que lhe trazem benefício directo ou indirecto e que contribuem para a qualidade do seu desempenho junto dos alunos.

Assim sendo, Silva (2011) argumenta que os modelos actuais de desenvolvimentos implicam uma maior exigência sobre a qualificação dos indivíduos, base e motor de desenvolvimento, criando novas responsabilidades sobre os sistemas educativos e principalmente sobre os professores.

Nessa perspectiva, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar torna-se importante para garantir a evolução profissional do mesmo. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente.

A complexidade do ensino actualmente, como salienta Day (2001, p. 16)

(...) exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação.

Formação é um fenómeno complexo sobre o qual existe pouco consenso no que concerne tanto às teorias quanto às dimensões mais relevantes para sua análise. A formação não deve ser confundida com outros conceitos, como educação, ensino, treino etc., pois envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global. A formação de professor pode ser definida, conforme Garcia (1999, p. 26), como:

(...) a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Para Rodrigues (2006, p. 26 - 27) a formação de professores, inicial ou permanente, se diferencia de conceitos afins em função de três lógicas que lhe são inerentes, “lógica do investimento, lógica da formação-ação e lógica do projecto”. A lógica do investimento pressupõe que o formando conhece e expressa suas necessidades, expectativas e desejos relativos à formação, os quais são levados em conta no processo formativo. (...) “a formação implica uma acção profunda sobre a pessoa, agindo tanto sobre os saberes, à semelhança do ensino, como sobre as atitudes e os valores, tal como a educação” mas, por sua escolha e investimento, e, dessa forma, resulta no desenvolvimento pessoal e profissional.

Ainda continua afirmando que “a lógica da formação-ação contempla o formando, autor, ativo e situado num contexto social e de trabalho, sobre o qual reflete, mediante o exercício do distanciamento, com vistas à resolução de problemas e a sua transformação. “A organização da formação não se sujeita à lógica dos

saberes disciplinares constituídos, de alguma forma intemporais na sua estruturação interna”. Requer, pelo contrário, saberes marcadamente temporais, referenciados nos problemas a resolver, negociados com os formandos, individual ou coletivamente tomados, na sua especificidade de idade, contexto social, estágio de desenvolvimento, tempo, lugar.

Rodrigues (2006, p. 29) o lógica do projeto coloca em evidência que “a formação só é possível se o formando possuir projeto de aprender, de formar-se”. Ela se configura, em última instância, “como o espaço de negociação entre o projeto pessoal do formando, o projeto do formador e o projeto da instituição onde se desenvolve a formação”.

3.1. A problemática da formação dos professores em Angola

No projecto em questão não levou-se em consideração os aspectos relacionados com os processos de ordem económica e social que perturbam a condição e a actuação do professor, apenas as componentes científica e pedagógica, que comprometem o actual modelo de formação de educadores, tornando-o improdutivo na consecução de seus objectivos.

Existem muitos problemas nesta ordem mas o principal, diz respeito à forma como o formando se apropria, no âmbito do currículo da formação inicial, dos conteúdos científicos que precisa dominar, para a qualificação profissional. Barbosa (2003) argumenta Que o domínio dos conteúdos é absolutamente necessário, para processo de ensino-aprendizagem, pois trata-se fundamentalmente de diferença de ordem e de sequência na relação tempo-profundidade.

Assim, no caso de preparação dos professores para o ensino primário e para o Iº e IIº Ciclos do Ensino Secundário, são reconhecidas limitações e inadequação nas competências do professor para a sua actuação. Sem dúvida, essa limitação, relacionada aos conteúdos de sua aprendizagem, ao longo de sua formação, agrava-se pelo facto de que também é precária a incorporação dos processos de produção do conhecimento.

A formação de professor não tem sido abordada de forma adequada em relação ao conhecimento que tem sido encarado como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção. A pedagogia dos cursos de formação docente

tem sido marcada por uma forte tendência para a exposição, para a transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções.

No decorrer da formação do educador, actividades de prática de docência no âmbito das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à profissão não são desenvolvidas suficientemente. A sua aprendizagem fica condicionada pela abordagem curricular mais tradicional, devido ao reduzido tempo, pois os ditos semestres na realidade não o são, ficando de fora muitos aspectos como filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos da educação por se trabalhar convenientemente.

Outro aspecto de grande importância tem a ver com a concentração nos planos curriculares das disciplinas específicas sobretudo as práticas pedagógicas no final do curso. É também, as está relacionado com os formadores de formadores.

Os Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola, vulgarmente conhecidos por ISCEDs o seu objecto social é a formação inicial de professores para intervirem em todos os níveis do sistema de educação no país, preparando-os dentro da sua identidade profissional. O que se verifica na maior parte das vezes é que o formador de formadores não possui essa identidade profissional, muitas vezes sai de uma carreira administrativa para a de formador, só pelo facto de possuir uma licenciatura, sem uma carreira docente, criando todo tipo de constrangimentos.

O curso não lhe fornece espaços para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico – sociais do processo educacional concreto em que vai actuar, o que acaba por levar a que a sua prática docente se torna meramente técnica e mecânica.

É bem verdade que a qualidade do professor é uma das dimensões-chave na promoção da qualidade do ensino. Day (2001, p. 17), afirma que “o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de melhorar a qualidade dos professores”. Não haverá reforma educativa efectiva sem um desenvolvimento adequado do profissional de ensino. Todavia, num continente onde persistem guerras civis e pobreza, o desenvolvimento profissional de professores, bem como as reformas dos sistemas educativos, para os países que conseguem libertar-se das guerras constitui um desafio permanente.

Segundo Cardoso (2006, p. 32),

(...) os Institutos de Ciências da Educação de Angola, ou seja, as actuais escolas superiores de formação de professores, não escapam às exigências impostas pela sociedade angolana actual, no que diz respeito a planos e programas académicos que permitam a formação e o desenvolvimento de competências e de capacidades intelectuais requeridas face ao desenvolvimento da ciência e das tecnologias, bem como a formação de professores cada vez mais competentes, reflexivos, críticos e investigadores.

Ainda Cardoso (2006, p. 33) argumenta que este desenvolvimento passa por:

Eleger comportamentos adequados a cada situação a partir do vínculo entre a teoria e a prática, num contexto muito mais amplo do que o estritamente escolar. Intervir na aula com eficácia nas suas interações de comunicação. Estabelecer relações sócio - afectivas que permitam um clima de aula positivo. Praticar formas de gestão que fortaleçam o exercício da iniciativa criadora da escola, incluindo a gestão da informação. Tornar significativos os instrumentos de trabalho pedagógico: currículo, conteúdos de ensino, métodos e perfis dos professores. Tomar decisões fundamentadas. Trabalhar em equipa. Manifestar atitudes reflexivas. Investigar na sala de aula e possibilitar estratégias de intervenção, para manter uma visão crítica e consequentemente construtiva da sociedade e do currículo. Planificar o currículo tendo em conta as características dos alunos e as condições socioculturais.

Assim sendo, é urgente que os Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola encontrem modelos de organização de ensino ou curriculares pertinentes para formar futuros profissionais de ensino, com um perfil amplo, cujo desempenho profissional se ajuste aos novos desafios impostos pela ciência e tecnologia, pois verifica-se deficiências na actuação dos professores que atendem os subsistemas de ensino. Tal implica novas práticas e estratégias pedagógicas que estão estreitamente relacionadas com metodologias científicas actuais que fomentem no futuro professor todos os aspectos inerentes à profissão docente que vão desde o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

3.2. Perfil do Professor do Ensino Primário em Angola

O ensino primário, Integra três ciclo de aprendizagem compreendendo 2 (duas) classes para cada ciclo, definido pela Lei de Bases do Sistema de Educação 17/06 de 4 de Abril, constitui o suporte fundamental para o início da aprendizagem, leccionado em regime de monodocência, e organiza-se da seguinte forma:

- a) 1ª e 2ª classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos do ciclo feito na 2ª classe;

- b) 3^a e 4^a classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos e feito na 4^a classe;
- c) 5^a e 6^a classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos efectuada na 6^a classe.

A formação de professores em Angola estabelece, tanto para o professor formador quanto para o formando ou futuro professor, o mesmo perfil. De acordo com Angola (2016) os subsistemas de formação de professores estrutura-se da seguinte forma:

1. Ensino secundário Pedagógico
2. Ensino superior Pedagógico

Todavia, este professor que frequentou o ensino secundário Pedagógico está capacitado para o exercício da profissão docente na educação pré-escolar, no ensino primário e no I ciclo do ensino secundário regular, de adultos e na educação especial e mediante critérios.

Este perfil é colocado em evidência em níveis de atividade docente diferentes, ou seja, o professor formador coloca em relevo seu perfil a medida que atua no ensino médio e o futuro professor no ensino básico para o qual está sendo formado.

Para Peterson (2003, p. 31) “o perfil é uma representação que traduz os resultados obtidos nas diversas provas. Distingue-se perfil de entrada, que é um conjunto capacidades ou comportamentos necessários antes de iniciar uma aprendizagem, e o perfil de saída, que é um conjunto de capacidades ou comportamentos específicos no fim de uma aprendizagem.

Ainda para o autor acima este perfil deve comportar elementos como sexo, idade, as habilitações literárias e a formação pedagógica adquirida. Sendo assim este perfil é aquilo que o professor deve saber (*homo sapiens*), fazer (*homo faber*), ser (*Homo socialis*), e no fim da sua formação

O perfil do professor do ensino primário arrolado em decreto n.º 3/08, estabelece níveis de atuação diferenciados. Independentemente de ambos os atores se situarem em níveis de formação diferentes, presumivelmente, o professor formador (via de regra com habilitação académica superior), estaria melhor posicionado em relação às características demandadas no exercício da profissão de professor em relação ao professor diplomado em nível médio (futuro professor).

Esta suposta vantagem do professor formador não se dá apenas pelo fato de ele possuir mais tempo de formação que o formando (futuro professor), no que refere ao apropriamento das competências que lhe são requeridas, mas também por, provavelmente, estar mais familiarizado e aperfeiçoado com as referidas características.

Ora, a discussão a respeito do perfil do professor e/ou futuro professor remete Peterson (2003, p. 32) a propor aspectos por apontar no processo de formação, notadamente, estilos da educação e de ensino e aprendizagem, política de gestão e formação

- 1) O estilo da educação. Este caso pode significar que o sistema educativo tolera, por exemplo, a co-educação, a integração, o espírito crítico, o respeito das diferenças e outros;
- 2) O estilo do processo de ensino-aprendizagem. Este caso pode significar aquilo que é dominante num sistema, por exemplo, a relação entre teoria - prática, escola-vida, escola-trabalho, modo individualizado e outros;
- 3) O modo de gestão, que pode ser democrático, centralizado, autoritário e outros;
- 4) A preparação obtida ao longo da sua formação.

3.3. Contextualização

A República de Angola é um país do continente africano situado na África Austral que ocupa uma área de 1 246 700 Km², faz fronteira com Republica Democrática do Congo (ao norte e leste), Namíbia (ao Sul) além de ser banhado pelo oceano atlântico e cuja população é de 24,3 milhões de habitantes, sendo 11,8 milhões do sexo masculino (48%) e 12,5 milhões do sexo feminino (52%). A população encontra-se concentrada maioritariamente nas áreas urbanas (62,3%), sendo que apenas 37,72% da população vive nas áreas rurais.

É um país plurilinguístico, onde o português é a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais como por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwé e Nganguela. O ensino formal é feito em língua portuguesa. No entanto, decorrem a nível governamentais discussões sobre a possibilidade de inclusão de línguas nacionais no currículo escolar.

Angola foi durante cerca de cinco séculos uma colónia portuguesa, conquistando a sua independência a 11 de Novembro de 1975. A Lei Constitucional

Angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Em 1977, dois anos após a independência nacional, é aprovado um novo Sistema Nacional de Educação e Ensino, cuja implementação se iniciou em 1978 e que tem os seguintes princípios gerais: (i) Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos, (ii) Gratuidade do ensino em todos os níveis; (iii) Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

O Sistema Nacional de Educação e Ensino realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

- a) Subsistema de educação pré-escolar;
- b) Subsistema de ensino geral;
- c) Subsistema de ensino técnico-profissional;
- d) Subsistema de formação de professores;
- e) Subsistema de educação de adultos;
- f) Subsistema de ensino superior.

O sistema de educação estrutura-se em três níveis:

- 1) Primário;
- 2) Secundário;
- 3) Superior.

O Subsistema do Ensino Geral é constituído por: ensino primário de seis classes (base obrigatória) e pelo ensino secundário que integra dois ciclos, com a duração de três anos cada. O Subsistema de Formação de Professores estrutura-se nos seguintes níveis com a duração de quatro a seis anos, respectivamente:

- Médio Normal
- Superior Pedagógico

Compreende ainda acções que se enquadram na formação permanente: a agregação pedagógica e o aperfeiçoamento.

O maior impacto tangível do Novo Sistema de Educação traduziu-se na grande afluência da população às escolas, pois, se, em 1974, estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980, esse número superava os 1,8 milhões. Não foi possível manter esses indicadores, pois o país, apesar da conquista da independência, continuou em guerra, com consequências nocivas que se fizeram sentir

principalmente nas zonas rurais e com efeitos profundamente negativos que se reflectiram nas infra – estruturas escolares já que inúmeras escolas foram destruídas.

Em 1986, foi efectuado pelo Ministério da Educação um diagnóstico do sistema de educação que permitiu fazer um levantamento das suas debilidades e necessidades. Com base nesse diagnóstico chegou – se à conclusão de que era necessária uma nova Reforma Educativa. Em 1990, Angola envereda por um sistema político multipartidário, o que acarretou mudanças na política educativa. A guerra em Angola sempre foi uma constante desestabilizadora, dando origem a um empobrecimento cada vez maior do Estado, das populações e da já escassa rede escolar.

Grandes fluxos de população dirigiram-se para as cidades consideradas mais seguras, o que aumentou a já grande concentração de população nas capitais de certas províncias, nomeadamente, no Lubango, Benguela e, principalmente, em Luanda. No ano lectivo de 1994/95, a população em idade escolar dentro do sistema escolar dos 6 aos 14 anos é de 4 290 000 e fora do sistema é de 2 020 442, o que representa 41, 3%. No ano lectivo de 1996, da população angolana em idade escolar, dos 6 aos 14 anos, cerca de 70 % corria o risco de cair no analfabetismo por falta de oportunidade de acesso à rede escolar. Segundo estimativas, a taxa de analfabetismo é de 60%. A população analfabeta com mais de 15 anos em 1995 foi estimada em cerca de 4 milhões de pessoas das quais 2,5 milhões eram mulheres. Para atenuar o fraco poder de absorção da rede escolar, foram criados, no ensino primário, o horário triplo e as turmas pletóricas, com 60 a 80 alunos.

É neste contexto, deveras adverso, que se iniciam os primeiros passos para a preparação da 2ª Reforma do Sistema de Educação. Em 2001, a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 13/ 01 de 31 de Dezembro).

A reforma educativa levou ao ensino primário a tornar se mas longo de 4 para 6 anos (1ª a 6ª classe) e ministrada em regime de monodocência – apesar da controvérsia pois os professores não tem a preparação académica para o efeito. A reforma do sistema educativo inclui também a preparação de professores a nível de mestrado, iniciado em 2002/2003 no país, em várias áreas nomeadamente Ensino das Ciências, Teoria e Desenvolvimento Curricular, Matemática, História de Angola e História de África e Didáctica do ensino Superior, distribuídas pelas províncias de

Luanda, Huíla e Benguela com o propósito de preparar os professores no contexto, de modo a darem soluções aos problemas educativos e a poderem corresponder com as exigências do surgimento de novas disciplinas, a todos os níveis.

Actualmente, a nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, aprovada no dia 11 de Agosto de 2016, pela Assembleia Nacional, concretiza, assim, o princípio fundamental de gratuidade do ensino primário em Angola, consagrado na Constituição. A Lei Magna estabelece que dentre as várias tarefas, o Estado deve “promover políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório, gratuito, nos termos a definir por lei”. A própria Constituição garante ainda maior protecção à criança, quando refere no número seis do artigo 35º, que “a protecção dos direitos da criança, nomeadamente, a sua educação integral e harmoniosa, a protecção da sua saúde, condição de vida e ensino constituem absoluta prioridade da família, do Estado e da sociedade”.

No documento, além de manter a unicidade dos seis sistemas de ensino, o Executivo incrementou e enriqueceu os dispositivos normativos para permitir uma melhor articulação entre os mesmos, aumentando as exigências para assegurar a permanente elevação da qualidade da Educação.

A proposta, para além de reforçar o papel do Sistema de Educação enquanto factor de desenvolvimento, garante o desenvolvimento do sistema de Educação e dos demais sectores da vida nacional. Para além disso, pretende reforçar o desenvolvimento integral e harmonioso dos jovens, com destaque para o espírito empreendedor e a preparação para o ingresso na vida ativa, sem prejuízo do acesso aos diferentes níveis de ensino, tendo em atenção o desempenho escolar e a excelência.

Aliado a isto temos o problema demográfico e do crescimento da população é essencialmente um problema de bem-estar e de desenvolvimento. Um crescimento populacional muito rápido (a taxa de 2,70% do Censo 2014) pode ser considerado normal para as médias africanas mas cria sérias consequências sobre o bem-estar da população, ou seja, um desequilíbrio entre a infra-estrutura dos serviços e a população.

CAPITULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO

1. Caraterização da população

1.1 Caraterização do meio

De acordo com os dados do censo de 2014 Angola, em termos populacionais e Angola esta dividida a nível das províncias por: Luanda, com 6.945.386 habitantes, Huíla (2.497.422), Benguela (2.231.385), Huambo (2.019.555), Cuanza Sul (1.881.873), Uíge (1.483.118) e Bié com 1.455.255 habitantes, província do Cunene conta com 990.087 habitantes, Malanje (986.363), Lunda Norte (862.566), Moxico (758.568) e Cabinda com 716.076 habitantes. As províncias menos populosas são as do Zaire com 594.428 habitantes, Lunda Sul (537.587), Cuando Cubango (534.002), Namibe (495.326), Cuanza Norte (443.386) e Bengo com 356.641 habitantes.

A província de Luanda, onde se situa o distrito cujo estudo foi realizado, é a menor província de Angola, com 18.826 km² de área, confirma-se como o maior centro populacional de Angola, concentrando quase 27% da população total.

A província de Luanda conta, agora, com os municípios do Cazenga, Belas, Cacuaco, Icolo e Bengo, Quiçama, Viana, Luanda, Talatona e Kilamba-Kiixi, ou seja, nove municípios, 41 distritos urbanos e 14 comunas.

O município do Talatona conta com seis distritos Urbanos, nomeadamente Benfica, Futungo de belas, Lar do Patriota, Talatona, Cidade universitária e Camama também conta com a Comuna do Mussulo.

O distrito do Futungo de Belas, Área (km²) 3.090, Povoação 12.600 habitantes. A zona é formada essencialmente pelo pessoal militar da guarda presidencial do Ex-presidente Dr. António Agostinho Neto. Os sectores com maior incidência na comuna dizem respeito às actividades administrativas, bancárias, de prestação de serviços e comércio ambulante.

1.2 Caraterização da escola onde se concretizou o estudo

A Escola Municipal 2040, situado no distrito do Futungo de Belas, ocupa uma grande área e está estruturada em 5 edifícios de um só pavimento. Atende a 2.700 alunos do ensino Primário e Primeiro ciclo, distribuídos nos 3 turnos. No turno matutino atende apenas os estudantes da 1º ao 6º ano com quinze turmas (com sessenta alunos por sala) e vespertino atende a estudantes do 1º ao 9º ano com 15 turmas sendo duas do ensino primário. Atende no noturno a 15 turmas do 1º e 9º ano com 3 turmas do ensino primário o que perfaz um total de 45 turmas. Estão divididos nos cinco edifícios 1 salas que funcionam como sala de Direção Geral, 1 como Subdireção pedagógica, 1 como Secretária geral, instalações sanitárias masculina e feminina, 1 sala de professores, sanitário dos funcionários, 15 salas de aula, cantina. O pátio da escola é de terra.

Na escola temos pessoal docente e não docente distribuído da seguinte maneira:

Função	Quantidades
Diretor geral	01
Subdiretor Pedagógico	01
Professores Primários	22
Professores 1º Ciclo	39
Atendente da Cantina	01
Auxiliares de serviço geral	03
Guardas	02
Total	69

Quadro nº: 1 – Funcionários da Escola

Os professores têm articulado os conhecimentos socialmente produzidos com experiências dos alunos, de modo que estes possam aprender os conhecimentos científicos e aplicá-los em situações do cotidiano.

Em relação aos estudantes, todos estão regularmente matriculados e residem nos bairros próximos. Muitos são oriundos de famílias de baixa renda (rendas de no máximo Kz 100.000,00 o equivalente a \$ 500,00 Euros).

Em relação ao desempenho escolar, vários alunos embora tenham objetivos de prosperar na vida, acomodam-se perante situações que julgam empecilho para a construção de seu conhecimento. Outra questão relevante é o afastamento dos

estudantes das atividades escolares e da ausência de uma comissão de Pais efectiva na escola. As famílias em grande parte são desestruturadas. Pais separados, mães solteiras, outros são criados pelos avós. Em relação aos recursos financeiros, os mesmos são provenientes do Governo municipal através do Orçamento Geral do Estado cabimentado por cada município.



Foto nº 1 – Alunos no patio da escola



Foto nº 2 – Em sala de aula (com 60 alunos)

2. Metodologia de Investigação

Este capítulo apresenta a metodologia que enquadra este estudo, que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 26) “ podemos entender como caminho, a forma, o modo de pensamento”. O conceito de pesquisa, segundo Luna (1988, p.71) é como “uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenómeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe”.

2.1 Tipo de estudo

O tipo de estudo é de natureza qualitativa e interpretativa, pois como argumentam Silvestre e Araújo (2012, p.76) “ consiste em obter descrição detalhada de uma realidade que permite a interpretação de uma situação ou contexto”. Sobre esta temática Freixo (2011, p. 146) acrescenta ainda que “o método tem lugar quando o investigador está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo”.

A abordagem qualitativa, como afirmam Bogdan e Biklen (1994) requer que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista.

Este estudo qualitativo está vivificado num estudo de caso. O estudo de caso é uma abordagem metodológica que, como refere Merriam (1988) pretende aprofundar o que é particular, específico e único, tendo presente um contexto. Sobre esta temática, Yin (2010) acrescenta que “o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (p. 25)

No nosso estudo, o estudo de caso é referenciado numa escola real, num processo específico (autoformação), ao longo de um tempo determinado

2.2 O Objetivo do estudo

E importante objectivar o estudo, como argumenta Moresi (2003, p. 60) “ os objectivos informarão para que você está propondo a pesquisa, isto é, quais os resultados que pretende alcançar ou qual a contribuição que sua pesquisa irá efetivamente proporcionar”.

Tendo em conta o contexto da nossa investigação, o objetivo do nosso estudo será, partindo da realidade da escola e auscultando professores, direção da escola, encarregados de educação e alunos sobre as áreas de formação que a escola necessita e da disponibilidade real de formadores dentro da própria escola, construir a estrutura de um plano de autoformação a implementar.

2.3 Questões de investigação

Muitos fatores determinam a escolha de um problema de pesquisa. Para Freixo (2012, p.192), “formular um problema consiste em dizer, de forma explicita clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com o qual nos confrontamos e que pretendemos resolver, limitando seu campo e apresentando as suas características”.

As questões que orientam o desenvolvimento do estudo:

- Que temáticas os atores educativos entendem que devem ser focadas na formação?
- Que tipo de formador é necessário encontrar?

2.4 Técnica de recolha de dados

A técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista. A entrevista vem sendo utilizada em trabalhos científicos, mas nem sempre com a qualidade e rigidez de critérios satisfatórios para o enriquecimento de uma pesquisa. Trataremos, portanto, a definição da técnica da entrevista, sob a luz de autores de obras que a contemplam, para evidenciar a importância da utilização desta técnica em trabalhos científicos, para estabelecer quais são os passos e pontos importantes para a realização da técnica, bem como para destacar os elementos imprescindíveis que o entrevistador deve desenvolver frente à mesma técnica.

2.4.1 Entrevista

Em função da sua importância, o conceito de entrevista tem sido amplamente abordado por diversos autores. Em princípio afigura-se importante conhecer a origem da palavra entrevista. Como afirma Richardson (1999, p.207)

o termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

Ribeiro (2008 p.141) trata a entrevista como

a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Para Freixo (2011, p. 192), a entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre entrevistador e o entrevistado. As entrevistas segundo a sua forma de operacionalização poder ser classificadas:

- a) Estruturadas (também designadas, por padronizadas). As entrevistas são estruturadas quando as questões se encontram previamente formuladas, isto é, quando o entrevistador estabelece um roteiro ou guião prévio de perguntas não havendo liberdade de alteração dos tópicos ou inclusão de outras questões supervenientes, ou seja o investigador não livre de adoptar as suas investigações as suas perguntas a determinadas situações, de altear a ordem dos tópicos ou fazer outras perguntas.
- b) Não-estruturadas. Neste tipo de entrevista o investigador procura livremente, sem recurso de qualquer guião previamente elaborado, conseguir através de conversação dados que possam ser utilizadas na análise qualitativa, ou seja, aspectos considerados mais relevantes ao problema de investigação.

Para o trabalho em questão utilizamos a entrevista estruturada.

2.5 Instrumentos Construídos

Para a pesquisa em questões foram construídos Guiões das entrevistas e Grelha relha de análise.

2.5.1. Guião das Entrevistas

2.5.1.1. Guião das entrevistas aos Professores

GUIÃO DAS ENTREVISTAS	
Entrevistado	Professor
Tema	A Supervisão Pedagógica na Auto Formação dos Professores de uma Escola do Ensino Primário em Angola.
Objetivo geral	O presente guião destina-se a recolher as opiniões do pessoal docente, cuja recolha de dados nos permita construir um plano de auto formação de professores na escola e que envolva a participação de todos, em geral e de cada um em particular.
OBJETIVO	QUESTÕES
Recolher dados sobre a formação existente na escola	1 - Tem acesso a iniciativas de formação de professores facultado pelos órgãos de gestão da Escola ao longo do ano letivo?
Recolher dados sobre temáticas a abordar num plano de autoformação	2 - Se houvesse possibilidade de existir formação na sua escola, indique seis temáticas que gostaria de ver abordadas nessa formação.
	3 - Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma que, na sua opinião, é, neste momento, muito necessária ser debatida na escola.
Identificar possíveis formadores das temáticas a abordar no plano de autoformação	4 - Dessas temáticas escolha duas em que se sentiria à vontade para dar formação aos seus colegas.
	5 - Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma em que, na sua opinião, uma das suas colegas seria capaz de a desenvolver.

Quadro nº 2 – Guião das entrevistas aos professores

2.5.1.2 – Guião das entrevistas às Diretoras da Escola

GUIÃO DAS ENTREVISTAS	
Entrevistadas	Diretora Geral da Escola e Diretora Pedagógica
Tema	A Supervisão Pedagógica na Auto Formação dos Professores de uma Escola do Ensino Primário em Angola.
Objetivo geral	O presente guião destina-se a recolher as opiniões das duas Diretoras sobre os conteúdos de um plano de auto formação de professores a construir na escola e que envolva a participação de todos, em geral e de cada um em particular.
OBJETIVO	QUESTÕES
Recolher dados sobre a formação existente na escola	1 – Que tipo de formação os órgãos de gestão da Escola facultaram aos professores ao longo do ano letivo passado?
Recolher dados sobre temáticas a abordar num plano de autoformação	2 - Indique seis temáticas que gostaria de ver abordadas em formações futuras para os professores da sua escola.
	3 - Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha as que, na sua opinião, são urgentes ser debatidas na escola.
	4 - Dessas temáticas escolha duas em que se sentiria à vontade para dar formação aos seus colegas.

Quadro nº 3 – Guião das entrevistas aos Diretores

2.5.1.3 – Guião das entrevistas aos Encarregados de Educação

GUIÃO DAS ENTREVISTAS	
Entrevistadas	Encarregados de Educação
Tema	A Supervisão Pedagógica na Auto Formação dos Professores de uma Escola do Ensino Primário em Angola.
Objetivo geral	O presente guião destina-se a recolher as opiniões dos Encarregados de Educação sobre os conteúdos de um plano de auto formação de professores a construir na escola dos seus educandos.
OBJETIVO	QUESTÕES
Recolher dados sobre os conteúdos a tratar na escola.	1– Tendo em atenção o conhecimento das aprendizagens que o seu educando tem feito na escola, indique seis temáticas que gostaria de ver abordadas na escola por ele frequentada.

Identificar possíveis formadores.	<p>2 - Das temáticas que indicou, em algumas delas pode colaborar ativamente?</p> <p>3 - Qual?</p>
-----------------------------------	--

Quadro nº 4 – Guião das entrevistas aos Encarregados de Educação

2.5.1.4 – Guião das entrevistas aos alunos da Escola

GUIÃO DAS ENTREVISTAS	
Entrevistados	Alunos da 6ª classe da Escola (5)
Tema	A Supervisão Pedagógica na Auto Formação dos Professores de uma Escola do Ensino Primário em Angola.
Objetivo geral	O presente guião destina-se a recolher as opiniões dos alunos sobre os conteúdos dados na escola.
OBJETIVO	QUESTÕES
Recolher dados sobre os conteúdos a tratar na escola.	<p>1 – Tendo em atenção o conhecimento das aprendizagens que tens feito na escola, indica seis temas que gostarias de ver abordados na escola com mais frequência.</p> <p>2 - Dos temas indicados, quais os que para ti são mais motivadores?</p> <p>3 – Sobre que temas gostarias de desenvolver projetos em conjunto com a tua professora?</p>

Quadro nº5 – Guião das entrevistas aos Alunos

2.5.2. Grelha de Análise das Entrevistas

GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	
Objectivo	Recolher dados que nos permita construir um plano de autoformação de professores.
Unidade de Contexto	Toda a entrevista
Unidade de Registo	As respostas de cada questão

(Indicador)			
Categoria	Objectivo	Indicadores	Dados Complementares
I Formação feita na Escola	Perceber o tipo de formação que já se fez na escola		
II Temas a tratar e urgentes	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes		
III Encontrar formadores	Identificar formadores para cada tema a incluir no plano de formação		
Análise:			

Quadro nº: 6 - Grelha de análise das Entrevistas

CAPITULO 3 – RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

1. Analise das entrevistas

1.1. Entrevista aos Professores

As entrevistas aos Professores são oito (A a H) e são constituídas por 5 (cinco) questões.

Procedimentos:

- a) Leitura corrida de toda a entrevista
- b) Codificação - numerar cada uma das respostas às questões (1 a 5) ordenadamente, a que chamaremos indicadores;
- c) Categorização- agrupar os indicadores em temas comuns:
 - I – Formação feita na Escola;
 - II – Temas a tratar e urgentes;
 - III – Encontrar formadores.
- d) Identificação da unidade de contexto e a unidade de registo.

1.1.1. Análise da Entrevista A

ANALISE DA ENTREVISTA A	
Objetivo	Recolher dados que nos permita construir um plano de autoformação de professores.
Unidade de Contexto	Toda a entrevista
Unidade de	As respostas de cada questão

Registo (Indicador)			
Categoria	Objectivo	Indicadores	Dados Complementares
I Formação feita na Escola	Perceber o tipo de formação que já se fez na escola	1,	São feitos na escola os seminários de capacitação, cujo objectivo é formar o professor do comportamento na sala de aula, a utilização dos meios de ensino e elaboração do plano de aula.
II Temas a tratar e urgentes	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	2,5	Temas a serem abordados Educação Moral e Cívica, Educação Visual e plástica, Educação musical, Matemática e Educação física. Com urgências a matemática.
III Encontrar formadores	Identificar formadores para cada tema a incluir no plano de formação	3, 4	Dentro da escola existe Podendo desenvolver a tema de Habito e Valores na vida familiar e divisão de números inteiros e decimais com dois ou mais algarismos no divisor.
<p>Análise: A formação actua na escola é feita através de seminários. Esta professora indica como áreas de formação possível e que tem formadores na escola: Educação Moral e Cívica com o tema “Hábitos e valores familiares” e Matemática.</p>			

Quadro nº 7 - Análise da Entrevista A

1.1.2. Análise da Entrevista B

ANÁLISE DA ENTREVISTA B	
Objectivo	Recolher dados que nos permita construir um plano de autoformação de professores.
Unidade de Contexto	Toda a entrevista
Unidade de Registo	A resposta a cada questão

(Indicador)			
Categori a	Objetivo	Indica dores	Dados Complementares
I Formaçã o feita na Escola	Perceber o tipo de formação que já se fez na escola	1,	São feitos na escola os seminários de capacitação, cujo objectivo é formar o professor do comportamento na sala de aula, a utilização dos meios de ensino e elaboração do plano de aula. Esta formação não prepara o professor quanto aos conteúdos a leccionar.
II Temas urgentes a tratar	Identificar temáticas a abordar e as que são urgentes	2,5	Temas a serem abordados Língua portuguesa, Educação musical, Matemática e Educação física. Com urgências a matemática e Educação musical. Pois o professor apresenta dificuldades na temática
III Encontra r formador es	Identificar formadores para cada tema	3,4	Podendo desenvolver a tema de Educação Musical e divisão de números inteiros e decimais com dois ou mais algarismos no divisor.
<p>Análise: A formação atual na escola é feita através de seminários. Esta professora indica como áreas de formação possível e que tem formadores na escola: Educação Musical e Matemática.</p>			

Quadro nº 8 – Análise da Entrevista B

1.1.3. Análise da Entrevista C

ANÁLISE DA ENTREVISTA C	
Objetivo	Recolher dados que nos permita construir um plano de autoformação de professores.
Unidade de Contexto	Toda a entrevista
Unidade de Registo (Indicador)	As respostas de cada questão

Categoria	Objetivo	Indicadores	Dados Complementares
I Formação feita na Escola	Perceber o tipo de formação que já se fez na escola	1,	São feitos na escola os seminários de capacitação, cujo objectivo é formar o professor do comportamento na sala de aula, a utilização dos meios de ensino e elaboração do plano de aula. Esta formação não prepara o professor quanto aos conteúdos a leccionar.
II Temas a tratar e urgentes	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	2,5	Temas a serem abordados: Língua portuguesa, educação física, educação musical, matemática. Com urgências a matemática.
III Encontrar formadores	Identificar formadores para cada tema a incluir no plano de formação	3,4	Podendo desenvolver a tema de Língua Portuguesa e Matemática.
<p>Análise: A formação actua na escola é feita através de seminários. Esta professora indica como áreas de formação possível e que tem formadores na escola: Língua Portuguesa e Matemática.</p>			

Quadro nº 9 - Análise da Entrevista C

1.1.4. Análise da Entrevista D

ANÁLISE DA ENTREVISTA D	
Objetivo	Recolher dados que nos permita construir um plano de autoformação.
Unidade de Contexto	Toda a entrevista
Unidade de Registo (Indicador)	As respostas de cada questão

Categoria	Objectivo	Indicadores	Dados Complementares
I Formação feita na Escola	Perceber o tipo de formação que já se fez na escola	1,	São feitos na escola os seminários de capacitação, cujo objectivo é formar o professor do comportamento na sala de aula, a utilização dos meios de ensino e elaboração do plano de aula.
II Temas a tratar e urgentes	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	2,5	Temas a serem abordados Língua Portuguesa, Educação Moral e Cívica, Educação Visual e plástica, Educação musical, Matemática e Educação física. Com urgências a matemática.
III Encontrar formadores	Identificar formadores para cada tema a incluir no plano de formação	3, 4	Dentro da escola existe formadores podendo desenvolver a tema de Matemática Língua portuguesa e educação Física.
Análise: A formação atual na escola é feita através de seminários. Esta professora indica como ares de formação possível e que tem formadores na escola: Educação Física e Língua Portuguesa.			

Quadro nº 10 – Análise da Entrevista D

1.1.5. Análise da Entrevista E

ANÁLISE DA ENTREVISTA E	
Objetivo	Recolher dados que nos permita construir um plano de autoformação de professores.
Unidade de Contexto	Toda a entrevista
Unidade de Registo (Indicador)	As respostas de cada questão

Categoria	Objetivo	Indicadores	Dados Complementares
I Formação feita na Escola	Perceber o tipo de formação que já se fez na escola	1,	São feitos na escola os seminários de capacitação, cujo objectivo é formar o professor do comportamento na sala de aula, a utilização dos meios de ensino e elaboração do plano de aula.
II Temas a tratar e urgentes	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	2,5	Temas a serem abordados Língua Portuguesa, Educação Moral e Cívica, Educação musical, Matemática e Educação física. Com urgências a matemática e Educação Moral e Cívica.
III Encontrar formadores	Identificar formadores para cada tema a incluir no plano de formação	3, 4	Dentro da escola existe podendo desenvolver a tema de Habito e Valores na vida familiar, divisão de números inteiros e decimais com dois ou mais algarismos no divisor e Língua Portuguesa.
<p>Análise: A formação actua na escola é feita através de seminários. Esta professora indica como áreas de formação possível e que tem formadores na escola: Educação Moral e Cívica com o tema “Hábitos e valores familiares”, Matemática e Língua Portuguesa.</p>			

Quadro nº 11 – Análise da Entrevista E

1.1.6. Análise da Entrevista F

ANÁLISE DA ENTREVISTA F	
Objetivo	Recolher dados que nos permita construir um plano de autoformação de professores.
Unidade de Contexto	Toda a entrevista
Unidade de Registo	As respostas de cada questão

(Indicador)			
Categoria	Objectivo	Indicadores	Dados Complementares
I Formação feita na Escola	Perceber o tipo de formação que já se fez na escola	1,	São feitos na escola os seminários de capacitação, cujo objectivo é formar o professor do comportamento na sala de aula, a utilização dos meios de ensino e elaboração do plano de aula.
II Temas a tratar e urgentes	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	2,5	Temas a serem abordados no plano de aula o perfil de entrada e saída das disciplinas de educação Musical, Matemática, Educação Manual e plástica, Educação Moral e Cívica e educação Física. Com urgência a disciplina de matemática.
III Encontrar formadores	Identificar formadores para cada tema a incluir no plano de formação	3, 4	Dentro da escola existe formadores podendo desenvolver a tema de Educação Moral e Cívica e Educação Visual e Plástica.
<p>Análise: A formação actua na escola é feita através de seminários. Esta professora indica como áreas de formação possível e que tem formadores na escola: Plano de Aula perfil de Entrada e saída, Educação Moral e Cívica e Educação Manual e Plástica.</p>			

Quadro nº 12 - Análise da Entrevista F

1.1.7. Análise da Entrevista G

ANÁLISE DA ENTREVISTA G	
Objetivo	Recolher dados que nos permita construir um plano de autoformação de professores.
Unidade de Contexto	Toda a entrevista
Unidade de Registo (Indicador)	As respostas de cada questão

Categoria	Objetivo	Indicadores	Dados Complementares
I Formação feita na Escola	Perceber o tipo de formação que já se fez na escola	1,	São feitos na escola os seminários de capacitação, cujo objectivo é formar o professor do comportamento na sala de aula, a utilização dos meios de ensino e elaboração do plano de aula.
II Temas a tratar e urgentes	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	2,5	Temas a serem abordados Matemática, língua portuguesa, Educação Musical e educação Física. Com urgência Matemática.
III Encontrar formadores	Identificar formadores para cada tema a incluir no plano de formação	3, 4	Dentro da escola existe formadores podendo desenvolver a tema de Língua Portuguesa, Educação Física e Matemática.
<p>Análise: A formação atual na escola é feita através de seminários. Esta professora indica como áreas de formação possível e que tem formadores na escola: Língua portuguesa, Educação Física e Matemática.</p>			

Quadro nº 13 – Análise da Entrevista G

1.1.8. Análise da Entrevista H

ANÁLISE DA ENTREVISTA H			
Objectivo	Recolher dados que nos permita construir um plano de autoformação de professores.		
Unidade de Contexto	Toda a entrevista		
Unidade de Registo (Indicador)	As respostas de cada questão		
Categoria	Objetivo	Indicadores	Dados Complementares
I	Perceber o tipo de	1,	São feitos na escola os seminários

Formação feita na Escola	formação que já se fez na escola		de capacitação, cujo objectivo e formar o professor do comportamento na sala de aula, a utilização dos meios de ensino e elaboração do plano de aula.
II Temas a tratar e urgentes	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	2,5	Temas a serem abordados Matemática, Educação Musical, Educação Física e Língua Portuguesa. Com urgências a Língua Portuguesa.
III Encontrar formadores	Identificar formadores para cada tema a incluir no plano de formação	3, 4	Dentro da escola existe formadores podendo desenvolver a tema de Educação Moral e Cívica e Matemática especificamente na divisão de números inteiros com mais de dois algarismos.
<p>Análise: A formação actua na escola é feita através de seminários. Esta professora indica como áreas de formação possível e que tem formadores na escola: Língua portuguesa, Educação Moral e Cívica e Matemática.</p>			

Quadro nº 14 – Análise da Entrevista H

1.2. Análise das Entrevistas aos Diretores

As entrevistas aos Diretores são duas e são constituídas por 4 (quatro) questões.

Procedimentos:

- a) Leitura corrida de toda a entrevista
- b) Codificação - numerar cada uma das respostas às questões (1 a 4) ordenadamente, a que chamaremos indicadores;
- c) Categorização- agrupar os indicadores em temas comuns:

- I – Formação feita na Escola;
- II – Temas a tratar e urgentes;
- III – Encontrar formadores.

d) Identificação da unidade de contexto e a unidade de registo.

1.2.1. Análise da Entrevista Diretora Geral

ANALISE DA ENTREVISTA			
Objetivos:	Recolher dados dos directores que nos permita construir um plano de autoformação de professores.		
Unidade de Contexto: Toda a entrevista			
Unidade de Registo (Indicador): As respostas de cada questão			
Categoria	Objectivo	Indicadores	Dados Complementares
I Formação feita na Escola	Perceber o tipo de formação que já se fez na escola	1,	Seminários de capacitação com os temas. Comportamento do Professor e aspectos do trabalho docentes.
II Temas a tratar e urgentes	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	2,3	Temas a serem abordados Matemática, Língua Portuguesa, Educação Musical, Educação Moral e Cívica e Educação Visual e Plástica.. Temas urgentes: matemática e Educação Visual e Plástica.
III Encontrar formadores	Identificar formadores para cada tema a incluir no plano de formação	4	Dentro da escola existe formadores podendo desenvolver no tema Educação Moral e Cívica
Análise: A formação actua na escola é feita através de seminários. E da opinião da Diretora há na escola formadora nas seguintes áreas de formação: Educação Moral e Cívica.			

Quadro nº 15 – Análise da Entrevista à Diretora Geral

1.2.2. Análise da entrevista da Subdiretora Pedagógica

ANALISE DA ENTREVISTA			
Objetivos:	Recolher dados dos directores que nos permita construir um plano de autoformação de professores.		
Unidade de Contexto: Toda a entrevista			
Unidade de Registo (Indicador): As respostas a cada questão			
Categoria	Objectivo	Indicadores	Dados Complementares
I Formação feita na Escola	Perceber o tipo de formação que já se fez na escola	1	Seminários de capacitação com os temas. Comportamento do Professor e aspectos do trabalho docentes.
II Temas a tratar e urgentes	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	2,3	Temas a serem abordados Educação visual e Plástica, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, e Educação Visual e Plástica. Temas urgentes: Língua Portuguesa e Educação Moral e cívica.
III Encontrar formadores	Identificar formadores para cada tema a incluir no plano de formação	4	Dentro da escola existe formadores podendo desenvolver no tema Educação visual e Plastica.
Análise: A formação actua na escola é feita através de seminários. E da opinião da SubDiretora há na escola formadora nas seguintes áreas de formação: Educação Visual e Plástica.			

Quadro nº 16 – Entrevista à Subdiretora Pedagógica

1.3. Análise da Entrevista aos Encarregados de Educação

As entrevistas aos Encarregados de Educação são três (I, II, III) e são constituídas por 3 (três) questões.

Procedimentos:

- a) Leitura corrida de toda a entrevista
- b) Codificação - numerar cada uma das respostas às questões (1 a 3) ordenadamente, a que chamaremos indicadores;
- c) Categorização- agrupar os indicadores em temas comuns:
 - I – Temas a Tratar no plano de formação;
 - II – Encontrar formadores.
- d) Identificação da unidade de contexto e a unidade de registo.

1.3.1. Análise da Entrevista I

ANALISE DA ENTREVISTA I			
Objetivo	Recolher dados dos Encarregados que nos permita construir um plano de autoformação de professores.		
Unidade de Contexto	Toda a entrevista		
Unidade de Registo (Indicador)	As respostas de cada questão		
Categoria	Objectivo	Indicadores	Dados Complementares
I Temas a Tratar no plano de formação	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	1	Temas a serem abordados matemática, Educação Moral e Cívica Educação Física, Ciências da Natureza.
II Encontrar formadores	Identificar formadores para cada tema a incluir no plano de formação	2,3	Educação Moral e Cívica
Análise: o encarregado em questão considera-se apto a colaborar com a escola no sentido formação na área de Educação Moral e Cívica .			

Quadro nº 17 – Análise da Entrevista I

1.3.2. Análise da Entrevista II

ANÁLISE DA ENTREVISTA II			
Objetivo	Recolher dados dos Encarregados que nos permita construir um plano de autoformação de professores.		
Unidade de Contexto	Toda a entrevista		
Unidade de Registo (Indicador)	As respostas de cada questão		
Categoria	Objetivo	Indicadores	Dados Complementares
I Temas a Tratar no plano de formação	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	1	Os temas que deve se abordados matemática, Ciências da natureza, Educação Moral e Civica, Educação Visual e Plastica.
II Encontrar formadores	Identificar formadores para cada tema a incluir no plano de formação	2,3	Matematica.
Análise: o encarregado em questão considera-se apto a colaborar com a escola no sentido formação na área de Matemática .			

Quadro nº 18 – Análise da Entrevista II

1.3.3. Análise da Entrevista III

ANÁLISE DA ENTREVISTA III	
Objetivo	Recolher dados dos Encarregados que nos permita construir um plano de autoformação de professores.
Unidade de Contexto	Toda a entrevista
Unidade de Registo (Indicador)	As respostas de cada questão

Categoria	Objetivo	Indicadores	Dados Complementares
I Temas a Tratar no plano de formação	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	1	Os temas são Educação Física, Matemática, Ciências da natureza Educação Visual e Plástica
II Encontrar formadores	Identificar formadores para cada tema a incluir no plano de formação	2,3	Não
Análise: o encarregado em questão não se considera apto a colaborar com a escola.			

Quadro nº 19 – Análise da Entrevista III

1.4. Análise da Entrevista com os alunos

As entrevistas aos Alunos são cinco (1 a 5) e são constituídas por 3 (três) questões.

Procedimentos:

- a) Leitura corrida de toda a entrevista
- b) Codificação - numerar cada uma das respostas às questões (1 a 3) ordenadamente, a que chamaremos indicadores;
- c) Categorização- agrupar os indicadores em temas comuns:
 - I - Temas a Tratar no plano de formação
 - II - Encontrar Maior Motivação
 - III - Os temas que gostaria de desenvolver em projeto com professores
- d) Identificação da unidade de contexto e a unidade de registo.

1.4.1. Análise da Entrevista 1

ANALISE DA ENTREVISTA 1			
Objetivo	Recolher dados dos alunos que nos permita construir um plano de autoformação de professores.		
Unidade de Contexto	Toda a entrevista		
Unidade de Registo (Indicador)	As respostas de cada questão		
Categoria	Objetivo	Indicadores	Dados Complementares
I Temas a Tratar no plano de formação	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	1	Os temas são Educação Visual e plástica Educação Musical e Educação física.
II Encontrar Maior Motivação	Identificar maior Motivação	2	Educação Musical e Educação física
III Os temas que gostaria de desenvolver em projecto com professores	Identificar tema a incluir no plano de formação	3	Educação Visual e plástica
<p>Análise: o aluno aponta que se sentira mais motivado se trabalha-se com os seguintes temas Educação Musical e Educação física. E o projecto que gostaria de participar e na criação na área de Educação Visual e plástica.</p>			

Quadro nº 20 –Análise da Entrevista 1

1.4.2. Análise da Entrevista 2

ANÁLISE DA ENTREVISTA 2	
Objetivo	Recolher dados dos alunos que nos permita construir um plano de autoformação de professores.

Unidade de Contexto	Toda a entrevista		
Unidade de Registo (Indicador)	As respostas de cada questão		
Categoria	Objetivo	Indicadores	Dados Complementares
I Temas a Tratar no plano de formação	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	1	Os temas são Visitas Guadas nas varias temas como: Educação Musical, Matematica Educação Visual e Plastica.
II Encontrar Maior Motivação	Identificas maior Motivação	2	Educação Visual e Plastica e Matematica (Participando em olimpíadas de matemática)
III Os temas que gostaria de desenvolver em projecto com professores	Identificar tema a incluir no plano de formação	3	Muitas aulas de Matematica (Participando em olimpíadas de matemática)
<p>Analise: o aluno aponta que se sentira mais motivado se trabalha-se com os seguintes temas Educação Visual e Plástica e Matemática. E o projecto que gostaria de participar e Muitas aulas de Matemática (Participando em olimpíadas de matemática).</p>			

Quadro nº 21 – Análise da Entrevista 2

1.4.3. Análise da Entrevista 3

ANÁLISE DA ENTREVISTA 3	
Objetivo	Recolher dados dos alunos que nos permita construir um plano de autoformação de professores.
Unidade de Contexto	Toda a entrevista
Unidade de Registo (Indicador)	As respostas de cada questão

Categoria	Objetivo	Indicadores	Dados Complementares
I Temas a Tratar no plano de formação	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	1	Os temas são Educação física, Educação Musical, Educação Visual e plástica Ciências da Natureza .
II Encontrar Maior Motivação	Identificas maior Motivação	2	Educação Musical e Educação Visual e Plastica
III Os temas que gostaria de desenvolver em projecto com professores	Identificar tema a incluir no plano de formação	3	Educação Musical
Análise: o aluno aponta que se sentira mais motivado se trabalha-se com os seguintes temas Educação Musical e Educação Visual e Plástica . E o projecto que gostaria de participar prender a tocar um instrumento musical ou seja Educação Musical .			

Quadro n° 22 – Análise da Entrevista 3

1.4.4. Análise da Entrevista 4

ANÁLISE DA ENTREVISTA 4			
Objetivo	Recolher dados dos alunos que nos permita construir um plano de autoformação de professores.		
Unidade de Contexto	Toda a entrevista		
Unidade de Registo (Indicador)	As respostas de cada questão		
Categoria	Objetivo	Indicadores	Dados Complementares
I Temas a Tratar no plano de formação	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	1	Os temas são Visitas Guadas nas varias temas como: Educação Musical, Ciencias da Natureza, Educação Fisica.
II Encontrar Maior Motivação	Identificas maior Motivação	2	Educação Musical e Educação física

III Os temas que gostaria de desenvolver em projecto com professores	Identificar tema a incluir no plano de formação	3	Educação Musical
<p>Analise:</p> <p>O aluno aponta que se sentira mais motivado se trabalha-se com os seguintes temas Educação Musical e Educação física. E o projecto que gostaria de participar e na criação na área de Educação Musical.</p>			

Quadro nº 23 – Análise da Entrevista 4

1.4.5. Análise da Entrevista 5

ANÁLISE DA ENTREVISTA 5			
Objectivo	Recolher dados dos alunos que nos permita construir um plano de autoformação de professores.		
Unidade de Contexto	Toda a entrevista		
Unidade de Registo (Indicador)	As respostas de cada questão		
Categoria	Objetivo	Indicadores	Dados Complementares
I Temas a Tratar no plano de formação	Identificar temáticas a abordar no novo plano de formação e as que são urgentes	1	Os temas são Educação Visual e plástica Educação Musical e Educação física, Educação Visual e plástica e Ciência da natureza.
II Encontrar Maior Motivação	Identificas maior Motivação	2	Ciência da Natureza
III Os temas que gostaria de desenvolver em	Identificar tema a incluir no plano de formação	3	Fazer um jardim na escola

projecto com professores			
Análise: o aluno aponta que se sentira mais mobilizado se trabalha-se com os seguintes temas Ciência da Natureza. E o projecto que gostaria de participar e na criação jardim na escola.			

Quadro nº 24 – Análise da Entrevista 5

2. Resultados das entrevistas

INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS				
Tipos de temas abordados para os quais se encontram formadores				
Professores	Diretora Geral	Subdiretora Pedagógica	Encarregados de Educação	Alunos
- Plano de aula - Educação Moral e Cívica - Educação Musical, - Educação Física - Língua Portuguesa, - Matemática	- Educação Moral e Cívica,	- Educação Visual e Plástica	- Educação Moral e Cívica, - Matemática,	- Educação Musical, - Educação Física, - Educação Visual e Plástica, - Matemática, - Ciências da Natureza
<p>Formação Necessária e com Formadores da Escola: Educação Visual e Plástica; Educação Musical; Educação Física; Educação Moral e Cívica; Matemática; <u>Podemos destacar temas indicados para formação por mais de 50% dos intervenientes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Moral e Cívica (Professores, Diretora geral, Encarregados de Educação) • Matemática (Professores, Encarregados de Educação, Alunos) • Estes dois temas corresponderão às duas primeiras ações do Plano. 				

Quadro nº25 - Resultado das Entrevistas

O resultado da análise das entrevistas permitiu - nos encontrar como temas para a construção do plano de Auto Formação da Escola do nosso estudo: Educação Moral e Cívica, Matemática, Educação Visual e Plástica, Educação Musical e Educação Física.

Dois dos temas, a Educação Moral e Cívica e a Matemática foram indicados por mais de 50% dos intervenientes. Neste contexto, estas serão as duas primeiras ações do plano a serem desenvolvidas.

CAPITULO 4 – ESTRUTURA DO PLANO DE AUTOFORMAÇÃO

1 – Plano de Auto Formação a construir

O resultado da análise das entrevistas permitiu - nos encontrar como temas para a construção do plano de Auto Formação da Escola do nosso estudo:

- Educação Moral e Cívica
- Matemática
- Educação Visual e Plástica
- Educação Musical
- Educação Física

Todos os temas corresponderão a ações de formação em que os formadores serão professores ou outros elementos ligados diretamente à escola.

Deixaremos como linhas mestras da construção do Plano de Autoformação:

1. A Equipa Gestora do Plano de Autoformação;
2. A Estrutura do Plano.

O plano será construído, na totalidade e pronto a implementar, no final do ano letivo e aprovado pelos órgãos de decisão da Escola, ouvidos os respetivos formadores.

2. Equipa Gestora do Plano de Autoformação

Todo o processo de autoformação a implementar na escola será gerido e monitorizado por uma equipa que terá a seguinte estrutura:

Equipa de Gestão da Auto Formação			
Função	Identificação	Tarefas	Público alvo
Formadores	Os próprios professores e outros atores educativos ligados à escola.	- Planear e organizar a formação de acordo com a sua especialização.	Todos os professores do 4º, 5º e 6º classes da escola
Gestora da formação	Diretora Geral da escola	- Acompanhar o processo formativo. - Gerir os recursos humanos ligados a formação.	
Coordenadora pedagógica	Subdiretora pedagógica	- Gerir os meios físicos e materiais de apoio a formação. - Divulgar as ações	
Atendimento	Secretária da Escola	- Apoiar a divulgação - Receber as inscrições.	

Quadro nº 26 - Equipa Gestora do Plano de Auto Formação

3. Estrutura do Plano de Autoformação

O Plano será implementado ao longo do próximo ano letivo e terá a seguinte organização:

ESTRUTURA DO PLANO DE AUTOFORMAÇÃO					
Nº	AÇÃO	ESTRATÉGIA	RECURSOS	FORMADOR	RESULTADO ESPERADO
1	Educação Moral e Cívica				
2	Matemática				
3	Educação Visual e Plástica				

**“ A Supervisão Pedagógica na Auto Formação dos Professores do Ensino Primário em Angola
Um estudo de caso”**

4	Educação Musical				
5	Educação Física				
<p>NOTA: No final de cada ação, deverá ser feito, pelos elementos intervenientes, um questionário de avaliação onde serão recolhidas as seguintes informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Pontos fortes, * Melhorias a fazer, * Como implementar essas melhorias. 					

Quadro nº 27 - Estrutura do Plano de Autoformação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão do desenvolvimento e superação profissional do professor sempre foi e continuará a ser uma preocupação dos estudiosos das Ciências da Educação. Na realidade, o desenvolvimento profissional deverá estar associado não apenas a cursos e seminários mais ou menos formais, mas também a ações de formação, conferências ou projetos de partilha de saberes de forma organizada e continuada que satisfaçam as necessidades de cada escola. Como defende Almeida (1996), o conceito de desenvolvimento profissional está ligado ao crescimento individual e de aprendizagem ao longo da vida. Porém, na escola onde realizámos o nosso estudo, a formação contínua que chegava aos professores eram seminários formais, cujas temáticas eram escolhidas sem a escola ser ouvida e longe das necessidades da escola. Como os professores diziam “era sempre a mesma”. O descontentamento latente levou-nos a intervir com o desejo de fazer diferente. Neste contexto o objetivo do nosso estudo foi, partindo da realidade da escola e auscultando professores, direção da escola, encarregados de educação e alunos sobre as áreas de formação que a escola necessita e da disponibilidade real de formadores dentro da própria escola, construir a estrutura de um plano de autoformação a implementar.

Realizámos um estudo qualitativo pois procurámos o ponto da vista de intervenientes no processo sobre o problema que se apresentava, descrevemos e interpretámos, tendo por base um objetivo traçado. A este estudo qualitativo também chamámos estudo de caso porque, como refere Bell (2004), se identifica num determinado caso específico, num tempo próprio e em que existe mais preocupação com os processos do que com os resultados.

A análise dos dados recolhidos junto dos atores educativos permitiu-nos encontrar as seguintes temáticas a serem focadas na formação: Educação Moral e Cívica, Matemática, Educação Visual e Plástica, Educação Musical e Educação Física. A Educação Moral e Cívica e a Matemática foram indicados por mais de 50%

dos intervenientes. Neste contexto, estas serão as duas primeiras ações da estrutura do Plano.

Foi possível encontrar formadores para estas ações dentro da própria escola, quer por disponibilidade própria, quer por indicação dos outros colegas. Assim, o perfil de formador encontrado será sempre alguém dentro da própria escola, com conhecimento da área em formação e disponibilidade de partilhar os seus saberes.

Foi ainda criada uma equipa de gestão do plano de autoformação e construído um modelo de ação possível que foi deixado como uma das recomendações finais.

Em todo o processo introduzimos a supervisão, assumindo-nos como supervisor e utilizámos o trabalho colaborativo como mecanismo necessário à concretização do trabalho que realizámos.

A supervisão ocorreu de forma sistémica, já que os intervenientes realizaram ações de forma ordenada e cada um participou de acordo com as suas capacidades intelectuais, tendo como horizonte a melhoria na instituição escolar. A importância da atuação do supervisor era evidente quando, nos exercícios participativos de construção do plano havia responsabilização na orientação das ações práticas e sugeria alternativas. Como defendem Alarcão e Canha (2013), a essência da supervisão será um processo de acompanhamento através de ações de monitorização, em que a reflexão tem presença constante.

Durante a construção da estrutura do plano de autoformação, as atividades fluíram sem que houvesse interrupção, com um ordenamento sucessivo de atividades que pudessem possibilitar um crescimento na aquisição de conhecimento dos formandos. Houve monitorização em todo o processo, através da atuação do supervisor e de todos os intervenientes no processo.

Neste trabalho a supervisão surgiu como contributo na formação dos pares. Todos os atores educativos, entre eles os professores, manifestaram a necessidade sentida sobre temas a desenvolver durante a formação.

Considerando que o profissional (professor) cresce em conhecimento quando se lhe dá um espaço para atualizar os conhecimentos, a presença do supervisor pedagógico é necessária para ajudar a refletir, rever a atuação, criar novas situações de reflexão, e monitorizar processos em curso de interação com os outros, encontrando soluções para os problemas encontrados durante as ações de formação.

No contexto do nosso trabalho, o supervisor funcionou como centro de mudanças para o desenvolvimento da instituição escolar, tendo em atenção que, como afirmam Couvaneiro e Reis (2007:23) “(...) a escola é pois o espaço privilegiado de mudança. Permite uma reflexão centrada e abrangente na dinâmica dos seus atores”.

RECOMENDAÇÕES:

Deixamos como recomendações:

- Modelo de ação possível (Exemplo)

MODELO DE AÇÃO POSSÍVEL
Aérea de Formação - Educação Moral e Cívica
Formador: A designar
Temática: Hábitos e valores na VIDA FAMILIAR, na ESCOLA e na COMUNIDADE
Data: A designar
Modalidade: Formação ação
Tipo de formação: Presencial
Destinatários: Todos os professores da 4ª, 5ª e 6ª classe da escola
Objetivos: - Identificar como a ética é capaz de transformar a vida, a criação e a valorização da família, da escola e da comunidade, nos tempos atuais. - Demonstrar a importância e a contribuição de uma boa educação promovida pelos pais e outros educadores.
Conteúdos Programáticos: <ul style="list-style-type: none">• Hábitos-valores fomentar• Educação e Valores• “Empatia” ou “Respeito”
Recursos: Livros, fotos, vídeos, equipamentos disponíveis.
Metodologia: Serão utilizados critérios expositivos, demonstrativos e práticos, recorrendo a simulações. No final de cada ação será feita uma reflexão conjunta que permitirá identificar: Pontos fortes e Pontos a melhorar.

Quadro nº 28 - Exemplo de um modelo de ação possível

- Durante a implementação do plano de autoformação, os intervenientes deverão desenvolver um trabalho colaborativo, utilizando simulações, partilhando os seus saberes e ligando-os ao seu dia-a-dia profissional, dentro e fora da sala de aula.

- Os participantes deverão encontrar juntos os mecanismos para conseguirem melhorar o seu desempenho profissional, encontrando um espaço de reflexão, partindo da formação e das experiências de experimentação de cada um.

- No final de cada ação, deverá ser feito, pelos elementos intervenientes, um questionário de avaliação onde serão recolhidas as seguintes informações:
 - * Pontos fortes,
 - * Melhorias a fazer,
 - * Como implementar essas melhorias.

Chegamos ao fim de um estudo que nos propusemos desenvolver. A caminhada não foi fácil, ao longo de todo o processo tivemos avanços, recuos e algumas inseguranças..., mas os nossos objetivos foram alcançados. FOI GRATIFICANTE.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alarcão, I. (1994). *Supervisão de Professores e Reforma Educativa*. IGE – In Formação. Ano 3. N.º 1, maio.
- Alarcão, I. (2000). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégia de Supervisão*. Porto Editora: Porto Editora.
- Alarcão, I e Canha, B (2013) *Supervisão e Colaboração: Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, A. P. F. (2013) *A Supervisão Pedagógica e a Reflexividade Docente*. Dissertação. Universidade da Beira Interior.
- Andrade, N. V. (1976) *Supervisão em Educação: Um esforço para melhoria dos serviços educacionais*. Rio de Janeiro: LTC.
- Barbosa, R.L.L. (2003). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Bizarro, R. & Moreira, M. (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Portugal: .Edições Pedagogo.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Brna, P. (1998). *Modelos de colaboração*. Revista Brasileira de Informática na Educação, Florianópolis, n. 3, p. 9 – 15, set.

- Caetano, A. P. (2003). *Processo Participativo e Investigativo na Mudança dos Professores e da Escola*. Ciência da Educação. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.
- Cardoso, E. M. S. (2006). *Programa De Metodologia Do Ensino Da Pedagogia Com Base Nas Competências Profissionais*. Lubango: Trabalho de Dissertação de Mestrado. Universidade Agostinho Neto. Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango.
- Correia, A. (2007). *Contributos do Projeto Educativo para o Trabalho Colaborativo e reflexivo entre os professores - Estudo de um caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Especialidade: Supervisão em Educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Couvaneiro, C. S. & Reis, M. A. (2007). *Avaliar/ Reflectir/ Melhorar: Estudos e Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Day, C., (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Fiorentini, D. (2010). *Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?* In: Borba, M. C.; Araújo, J. L.. *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. 3ª Ed. Belo Horizonte. Autêntica.
- Formosinho, J. O. (2002) *Supervisão na formação de professor II da organização á pessoa*. Porto: Porto editora.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R. J. Lipton, L. E. & Keiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira Formosinho, (Org). *A Supervisão da Formação de Professores II. Da sala a pessoa*. (pp.18, 131). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., Seabro, F. & Neves, C. (2012) *A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 12, 2012, pp. 29-57.
- Hargreaves, A. (1998) *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. Earl, L., Manning, S. & Moore, S. (2002). *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed.

- Lewgoy, A. M. B (2010). *Supervisão de Estágio em Serviço Social: Desafios para a formação e o exercício profissional*. 2. Edição. São Paulo: Cortez.
- Lima, E. (2001). *Um olhar histórico sobre a supervisão*. In M. Rangel (org.) (2001). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. Pp 69-80 São Paulo: Papirus Editora.
- Machado, J. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marcelo, G. C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Moresi, E. (org) *Metodologia da Pesquisa*. Universidade católica de Brasília – ucb Brasília – mar 2003.
- Morgado, J., (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A., (2007). *O regresso dos professores. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade de Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: ME/DGRHE: 21-28
- Pereira, F. Costa, N. e Neto-Mendes, A. (2004). *Colaboração Docente na Gestão do Currículo – o Papel do Departamento Curricular*. In J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mendes e Nilza Costa (Orgs). *Gestão Curricular: Percursos de Investigação*. (pp. 143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, Ph., (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. (2ª ed.) Porto Alegre: Artmed Editora
- Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Prodanov, C. C. e Freitas E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale.
- Rego, T. C. (2005). *Ensino e Constituição do Sujeito*. *Revista Viver, Mente & Cérebro*. Coleção Memória da Pedagogia. N.2. São Paulo. Segmento-Duetto
- Ribeiro, E. A. *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

- Richardson, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 327p. ISBN: 8522421110.
- Rodão, M (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis, nº 71, 24 a 29.
- Rodrigues, M. A. P. (2006) *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Colibri.
- Sá-Chaves. I. (2000). Supervisão: Conceções e Práticas. In I. Sá-Chaves *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos na área da Formação de Professores e de outros Profissionais* (pp.123-135). Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores – contributos para o estudo organizacional da escola primária*. Porto. Porto Editora.
- Silva, L.M. (2010). *Desenvolvimento Profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo: do isolamento profissional aos diálogos possíveis no projeto*. Línguas & Educação. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tardif, M. (2002), *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In Vygotsky, L. S. et al (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone editora. São Paulo. pp. 103 – 117.

REFERÊNCIAS ELETRONICAS

- Galveias, M. F. C. (2008). *Prática Pedagógica: cenário de formação profissional*. Obtido em 29 de Novembro de 2016 da Revista Interacções, nº. 8, 6-17: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Consultado no dia 28/12/2016
- Origem da palavra/ Site de Etimologia <http://origemdapalavra.com.br/site/lista-palavras/?letra=s.-> Consultado no dia 07/12/2016.

- O Supervisor Pedagógico Enquanto Mediador. Consultado em 5/02/2016
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/775/3/17163_enq_teorico.pdf.
- Silva, M. C. C. P. A. M. (2011). *Da Prática Colaborativa e reflexiva ao Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância*. Consultado em 08 de Abril de 2017. <http://repositorio.ipl.pt/pdf>.

REFERÊNCIAS LEGAIS

- ANGOLA. Decreto n.º 3/08, de 4 de Março de 2008, I Série – N.º 40. Aprova o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 4 mar. 2008.
- _____. Lei n.º 17/06, de 04 de Abril de 2016, I Série – N.º 65/2016. Lei de Bases do Sistema de Educação. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 04 Abril. 2016.

DOCUMENTOS EM ANEXO

1 ENTREVISTAS

1.1. ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

Entrevista A

1 – Tema acesso a iniciativa de formação de professores facultado pelos órgãos de gestão da escola ao longo do ano lectivo?

R: Sim. Mas em pausas pedagógicas seminários de capacitação para professores.

2 – Se houvesse possibilidade de existir formação na sua escola, indique seis temáticas que gostaria de ver abordados nessa formação?

R: Gostaria de ver abordados nesta formação temas como:

Educação Manual e Plástica, Educação Musical, Matemática, Educação Moral e cívica e Educação Física.

3 – Dessas temáticas escolha duas em que se sentiria à vontade para dar aos seus colegas?

R: Dessas temáticas me sentiria a vontade para dar formação aos colegas a Educação moral e cívica no tema Hábitos e valores da vida familiar.

4 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma em que, na sua opinião, uma das suas colegas seria capaz de a desenvolver?

R: Em matemática especificamente na divisão de números inteiros e decimais com dois ou mais algarismos no divisor.

5 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma que, na sua opinião, é, neste momento, muito necessária ser debatida na escola?

R: Na minha opinião gostaria que nesse momento se possível ser debatida na escola os temas de Educação Musical e Educação Manual e plástica principalmente nesta há bastantes dificuldades.

Entrevista B

1 – Tema acesso a iniciativa de formação de professores facultado pelos órgãos de gestão da escola ao longo do ano lectivo?

R: Tem sim iniciativas de formação de professores.

2 – Se houvesse possibilidade de existir formação na sua escola, indique seis temáticas que gostaria de ver abordados nessa formação?

R: Os temas que gostaria que fossem abordados são: Matemática, Educação musical, Educação física e Língua portuguesa.

3 – Dessas temáticas escolha duas em que se sentiria à vontade para dar aos seus colegas?

R: Educação Musical e Educação Física.

4 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma em que, na sua opinião, uma das suas colegas seria capaz de a desenvolver?

R: Matemática e Educação musical.

5 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma que, na sua opinião, é, neste momento, muito necessária ser debatida na escola?

R: Matemática.

Entrevista C

1 – Tema acesso a iniciativa de formação de professores facultado pelos órgãos de gestão da escola ao longo do ano lectivo?

R: Sim Tenho.

2 – Se houvesse possibilidade de existir formação na sua escola, indique seis temáticas que gostaria de ver abordados nessa formação?

R: Sim são as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação física, Educação musical.

3 – Dessas temáticas escolha duas em que se sentiria à vontade para dar aos seus colegas?

R: Matemática.

4 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma em que, na sua opinião, uma das suas colegas seria capaz de a desenvolver?

R: Língua portuguesa.

5 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma que, na sua opinião, é, neste momento, muito necessária ser debatida na escola?

R: Educação física e Educação musical.

Entrevista D

1 – Tema acesso a iniciativa de formação de professores facultado pelos órgãos de gestão da escola ao longo do ano lectivo?

R: Claro que sim.

2 – Se houvesse possibilidade de existir formação na sua escola, indique seis temáticas que gostaria de ver abordados nessa formação?

R: Educação física, Educação Musical, língua portuguesa, Matemática e Educação moral e cívica.

3 – Dessas temáticas escolha duas em que se sentiria à vontade para dar aos seus colegas?

R: Língua portuguesa e Educação física.

4 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma em que, na sua opinião, uma das suas colegas seria capaz de a desenvolver?

R: Matemática.

5 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma que, na sua opinião, é, neste momento, muito necessária ser debatida na escola?

R: Língua portuguesa.

Entrevista E

1 – Tema acesso a iniciativa de formação de professores facultado pelos órgãos de gestão da escola ao longo do ano lectivo?

R: Sim, tem as iniciativas de formação de professores.

2 – Se houvesse possibilidade de existir formação na sua escola, indique seis temáticas que gostaria de ver abordados nessa formação?

R: Sim, são as disciplinas de Matemática, Língua portuguesa, Educação musical, Educação moral e cívica e Educação física.

3 – Dessas temáticas escolha duas em que se sentiria à vontade para dar aos seus colegas?

R: Escolheria Matemática e Educação moral e cívica.

4 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma em que, na sua opinião, uma das suas colegas seria capaz de a desenvolver?

R: Língua portuguesa.

5 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma que, na sua opinião, é, neste momento, muito necessária ser debatida na escola?

R: Educação Moral e Cívica.

Entrevista F

1 – Tema acesso a iniciativa de formação de professores facultado pelos órgãos de gestão da escola ao longo do ano lectivo?

R: Temos tido formação, mas é seminário nas pausas pedagógicas.

2 – Se houvesse possibilidade de existir formação na sua escola, indique seis temáticas que gostaria de ver abordados nessa formação?

R: No plano de aula – o perfil de entrada e saída nas disciplinas de Educação musical, Matemática, Educação manual e plástica, Educação moral e cívica e Educação física.

3 – Dessas temáticas escolha duas em que se sentiria à vontade para dar aos seus colegas?

R: o que me sentiria á vontade para dar a formação aos meus colegas Educação manual e plástica e Educação moral e cívica.

4 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma em que, na sua opinião, uma das suas colegas seria capaz de a desenvolver?

R: Plano de aula no perfil de entrada e saída.

5 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma que, na sua opinião, é, neste momento, muito necessária ser debatida na escola?

R: Disciplina de Matemática – divisão de números decimais com mais de um algarismo no divisor.

Entrevista G

1 – Tema acesso a iniciativa de formação de professores facultado pelos órgãos de gestão da escola ao longo do ano lectivo?

R: Sim Tenho acesso a iniciativas de formação de professores.

2 – Se houvesse possibilidade de existir formação na sua escola, indique seis temáticas que gostaria de ver abordados nessa formação?

R: Matemática, Língua portuguesa, Educação musical e Educação física.

3 – Dessas temáticas escolha duas em que se sentiria à vontade para dar aos seus colegas?

R: Língua portuguesa e Matemática.

4 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma em que, na sua opinião, uma das suas colegas seria capaz de a desenvolver?

R: Educação física.

5 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma que, na sua opinião, é, neste momento, muito necessária ser debatida na escola?

R: Matemática.

Entrevista H

1 – Tema acesso a iniciativa de formação de professores facultado pelos órgãos de gestão da escola ao longo do ano lectivo?

R: Temos tido formação, mas é seminário nas pausas pedagógicas.

2 – Se houvesse possibilidade de existir formação na sua escola, indique seis temáticas que gostaria de ver abordados nessa formação?

R: As temas que gostaria que fossem abordados são: Matemática, Educação musical, Educação física e Língua portuguesa.

3 – Dessas temáticas escolha duas em que se sentiria à vontade para dar aos seus colegas?

R: Dessas temáticas me sentiria a vontade para dar aos colegas são: Educação moral e cívica.

4 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma em que, na sua opinião, uma das suas colegas seria capaz de a desenvolver?

R: Em Matemática especificamente na divisão de números inteiros com mais de dois algarismos.

5 – Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha uma que, na sua opinião, é, neste momento, muito necessária ser debatida na escola?

R: Língua portuguesa.

1.2. ENTREVISTA AOS DIRECTORES

1.2.1. Directora Geral

1- Que tipo de formação os órgãos da gestão da Escola facultaram aos professores ao longo do ano letivo passado?

R: Seminários de capacitação: com o tema comportamento do professor na sala de aula e sobre os aspectos do trabalho docente.

2- Indique seis temáticas que gostaria de ver abordado em formações futuras para os professores da sua escola?

R: as disciplinas de Matemática, Língua portuguesa, Educação musical, Educação moral e cívica e Educação Visual e Plástica

3- Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha as que na sua opinião são urgentes a se debatidas na escola?

R: Matemática e Educação Visual e Plástica

4- Dessas temáticas escolha duas em que se sentiria à vontade par dar formação aos seus colegas?

R: Educação Moral e Cívica

1.2.2. Sub - Diretora Pedagógica

1- Que tipo de formação os órgãos da gestão da Escola facultaram aos professores ao longo do ano letivo passado?

R: Seminários de capacitação: com o tema comportamento do professor na sala de aula e sobre os aspectos do trabalho docente.

2- Indique seis temática que gostaria de ver abordado em formações futuras para os professores da sua escola?

R: Educação Visual e plástica, Língua portuguesa, Matemática, Educação Física, Educação Visual e Plástica.

3- Das seis temáticas indicadas na questão 2, escolha as que na sua opinião são urgentes a se debatidas na escola?

R: Língua Portuguesa e Educação Moral e cívica

4- Dessas temáticas escolha duas em que se sentiria à vontade par dar formação aos seus colegas?

R: Educação Visual e Plástica.

1.3. ENTREVISTA AOS ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Entrevista I

1. Tendo em atenção o conhecimento das aprendizagens que o seu educando tem feito na escola, indique seis temáticas que gostaria de ver abordado na escola por ele frequentado?

R: Maior aplicação nas disciplinas de matemática, educação moral e cívica, educação física e ciências da natureza.

2. Das temáticas que indicou, em algumas delas colaborar ativamente?

R: Sim.

3. Qual?

R: Educação Moral e cívica

Entrevista II

1. Tendo em atenção o conhecimento das aprendizagens que o seu educando tem feito na escola, indique seis temáticas que gostaria de ver abordado na escola por ele frequentado?

R: Matemática, ciências da natureza, educação moral e cívica, Educação visual e plástica.

2. Das temáticas que indicou, em algumas delas colaborar ativamente?

R: Sim

3. Qual?

R: Matemática

Entrevista III

1. Tendo em atenção o conhecimento das aprendizagens que o seu educando tem feito na escola, indique seis temáticas que gostaria de ver abordado na escola por ele frequentado?

R: Educação Física, Matemática, Ciências da natureza, educação manual e plástica.

2. Das temáticas que indicou, em algumas delas colaborar ativamente?

R: Não

3. Qual?

1.4. ENTREVISTA AOS ALUNOS

Entrevista 1

1. Tendo em atenção o conhecimento das aprendizagens que tens feito na escola, indica seis temas que gostaria de ver abordado?

R: gostaria de fazer trabalhos práticos de artes, aprender a tocar um instrumento musical, exercícios físicos.

2. Dos temas indicados, quais os que para ti são mais motivadores?

R: música e participar em jogos.

3. Sobre que temas gostaria de desenvolver projectos em conjunto com a professora?

R: projecto de construção de trabalhos manual.

Entrevista 2

1. Tendo em atenção o conhecimento das aprendizagens que tens feito na escola, indica seis temas que gostaria de ver abordado?

R: Visitas guiadas, música, matemática, fazer trabalhos de artes (referindo-se a maquetes de residências).

2. Dos temas indicados, quais os que para ti são mais motivadores?

R: fazer arte e participar em concurso de matemática.

3. Sobre que temas gostaria de desenvolver projectos em conjunto com a professora?

R: aula de cálculo para ganhar o concurso de matemática.

Entrevista 3

1. Tendo em atenção o conhecimento das aprendizagens que tens feito na escola, indica seis temas que gostaria de ver abordado?

R: exercícios físicos (muitos jogos), educação músicas, artes plásticas e ciências da natureza.

2. Dos temas indicados, quais os que para ti são mais motivadores?

R: educação musical e artes plásticas.

3. Sobre que temas gostaria de desenvolver projectos em conjunto com a professora?

R: tocar guitarra (formar uma banda).

Entrevista 4

1. Tendo em atenção o conhecimento das aprendizagens que tens feito na escola, indica seis temas que gostaria de ver abordado?

R: fazer visita guiadas, educação física, ciências da natureza, música.

2. Dos temas indicados, quais os que para ti são mais motivadores?

R: música e participar em jogos.

3. Sobre que temas gostaria de desenvolver projectos em conjunto com a professora?

R: tocar um instrumento musical.

Entrevista 5

1. Tendo em atenção o conhecimento das aprendizagens que tens feito na escola, indica seis temas que gostaria de ver abordado?

R: educação física, educação moral e cívica, educação musical e ciências da natureza.

2. Dos temas indicados, quais os que para ti são mais motivadores?

R: ciências da natureza.

3. Sobre que temas gostaria de desenvolver projectos em conjunto com a professora?

R: fazer um jardim na escola.